La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación

Hunter McEwan y Kieran Egan
compiladores

Amorrortu editores
Buenos Aires - Madrid

Colección *Agenda educativa*
Narrative in Teaching, Learning, and Research, Hunter McEwan y Kieran Egan, compiladores

Traducción: Ofelia Castillo

Primera edición en castellano, 1998; primera reimpresión, 2005; segunda reimpresión, 2012

www.amorrortueditores.com

Queda hecho el depósito que previene la ley n° 11.723

Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 978-950-518-802-4
ISBN 0-8077-3399-7, Nueva York, edición original

McEwan, Hunter
La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación / compilado por Hunter McEwan y Kieran Egan. - 1ª ed. 2ª reimp.- Buenos Aires : Amorrortu, 2012.
320 p. ; 23x14 cm. - (Agenda educativa)

Traducción de: Ofelia Castillo

ISBN 978-950-518-802-4

1. Formación Docente. 2. Educación-Investigación. 3. Práctica de la Enseñanza. I. Kieran Egan, comp. II. Ofelia Castillo, trad. III. Título.
CDD 370.7

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en noviembre de 2012.

Tirada de esta edición: 1.500 ejemplares.

Indice general

Introducción

I

Queremos dar comienzo a este trabajo citando un conocido comentario de Barbara Hardy. Dijo ella que «soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, chimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas» (1977, pág. 13). Este «giro hacia la narrativa», a cuyo impresionante crecimiento hemos asistido últimamente, ha sido uno de los mayores cambios en la historia de la investigación educativa. Es como si todos estuviéramos aprendiendo, junto con Robert Coles, «a respetar la narrativa como la capacidad más profunda de cada individuo, pero también como un don universal» (1989, pág. 30). La narrativa es una capacidad humana fundamental, y por eso el papel que desempeña en la educación merece la mayor atención.

Ahora bien, ¿cuál es la cualidad de la narrativa que la hace tan omnipresente y tan fundamental para nuestra vida? Imaginemos que uno de los editores de este libro se sienta a trabajar en esta introducción (la invitación a imaginar algo forma parte inseparablemente del acto de contar una historia). Levanta la mirada de los papeles que tiene frente a sí y contempla entre los brazos del cerezo desnudo el rosado intenso del jazminero que ha dado sus flores de invierno. Cerca de la casa, los capullos verde pálido de las lilas se hinchan bajo un cielo gris. Está llegando la primavera.

Esta breve narración establece un contexto. Tiene un sujeto, un «yo» desde cuya perspectiva se experimenta algo y se establece cierto sentido (una perspectiva que nos sentimos más inclinados a asociar con el editor en Vancouver que en Hawai). Esta narración posee, aunque en forma rudimentaria, una estructura a partir de la cual podría surgir

una trama más elaborada. Y sobre todo, este enlace de símbolos transmite una leve fuerza afectiva, la que asociamos con el comienzo de la primavera. Además, a partir de este evento natural tan familiar, refleja un ritmo sobre el cual se monta el movimiento afectivo de la narración. Ha surgido una emoción humana familiar y se ha puesto en armonía con el ritmo de la naturaleza. En las narraciones, cualquiera que sea su tema, nunca están totalmente ausentes los ritmos de los sentimientos humanos.

En cuanto a la forma, una narrativa es fundamentalmente lenguaje ilado, configurado de modo de revelar su anterior encarnación en la vida. Una lista extensa no es una narrativa. Lo que distingue a la narrativa es que adopta la forma, aunque atenuada, de un ritmo que en última instancia surge de las pautas implícitas en la vida y los actos de los seres humanos. Una lista sólo proporciona las partes; una narrativa refleja una simetría estructural entre sus contenidos y la vida humana. Como lo ha señalado Paul Ricoeur (1984), no existe separación clara entre arte por un lado y vida por el otro, ni entre los relatos y los acontecimientos que esos relatos supuestamente describen.

Para citar palabras de Alasdair MacIntyre: «No se trata solamente de que los poemas y las sagas narren lo que les sucede a hombres y mujeres, sino de que en su forma narrativa los poemas y las sagas captan una forma que ya estaba presente en las vidas que relatan» (1981, pág. 117). Una narrativa, y esa particular forma de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien. Es conveniente recordar que todo el conocimiento que tenemos ha sido obtenido en el contexto de la vida de alguien, como un producto de las esperanzas, los temores y los sueños de alguien. Al concentrarnos en la narrativa en educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del curriculum, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización.

Como señala David Lodge, «La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los indivi-

duos como de la humanidad en su conjunto» (1990, pág. 141). En los seres humanos hay pocas cosas que sean a la vez peculiares y universales. Por lo tanto, esta profunda característica universal es una excelente candidata a la permanente atención de los educadores.

Resolvimos entonces invitar a un grupo de investigadores y teóricos del campo de la educación a explorar aspectos de este giro hacia la narrativa, desde la perspectiva de su aplicación al estudio de la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es este volumen. El trabajo de estos investigadores no constituye una teoría unificada de la narrativa en la educación; y aun cuando tal tarea fuera posible, hubiera sido demasiado prematuro esperar que se concretara ahora. Nuestro propósito fue ofrecerles a los autores una oportunidad de presentar sus ideas sobre narrativa y pensamiento narrativo, aplicadas a una comprensión de la actividad de los maestros (enseñar) y de los alumnos (aprender). Por lo tanto, los ensayos deben leerse como una serie de informes que servirán, primero, para aclarar algunas cuestiones teóricas dentro del estudio de la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje; y segundo, para identificar algunas de las oportunidades y aplicaciones que ese estudio implica para la práctica educativa.

Pero antes de analizar las contribuciones individuales quisiera esbozar un sucinto mapa de situación del territorio de la narrativa en la educación. Alentamos la esperanza de que este bosquejo del terreno sirva de guía al lector en un ámbito intelectual que se ha tornado bastante desconcertante. Las cuestiones que abordamos —aunque no son en modo alguno definitivas— serán hitos o mapas de ruta que ayudarán a esclarecer los conceptos y a localizar ciertos temas identificables dentro del estudio de la narrativa. Será posible así presentar puntos de vista diversos, desde los que se podrá comprender el funcionamiento de la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje.

II

Hemos planteado entonces que existe un vínculo vital entre la forma narrativa y la acción humana. Aludimos ade-

más a la fundamental importancia de la narración para comprender cómo funciona el entendimiento humano. En esta sección queremos examinar más de cerca la interesante coincidencia que hay entre la forma narrativa y el pensamiento y la práctica educativos. Hemos observado que hay dos tipos de narración —íntimamente relacionados entre sí— que hacen una importante contribución al discurso educativo.

En primer lugar, recordemos que la estructura narrativa es característica de las explicaciones de la historia de la conciencia humana como tal; o sea, de las historias por medio de las cuales relatamos en términos generales el viaje educativo de la especie humana y los cambios que han marcado nuestro desarrollo como seres pensantes. Se trata de las historias de desarrollo del conocimiento, del descubrimiento de ideas nuevas y de los viajes de exploración que culminaron en nuestras modernas concepciones de la ciencia, el arte y las humanidades, y su despliegue en nuestros proyectos y prácticas. Con frecuencia estas historias forman subtramas dentro de otros conjuntos más amplios de historias construidas por los filósofos: las llamadas «grandes narrativas». Un ejemplo es la gran narrativa de Hegel de la marcha triunfal de la razón. Y la alegoría de la caverna de Platón o la concepción romántica de Rousseau de la historia de la conciencia humana pueden ser también leídas como una suerte de parábola del sentido y el fin de nuestros esfuerzos para obtener el conocimiento. A veces estas historias pueden contarse como grandes narrativas del progreso y la perfectibilidad del hombre (Condorcet, Macaulay, Marx, Hegel); y a veces, de la declinación y la pérdida del ser (Spengler, Heidegger, Rousseau). Y hay ciertas versiones recientes de la estructura de la historia humana (Gellner, 1988) que pueden ser consideradas como expresión de una visión más coherente de las pautas que ya están presentes en el pensamiento y la acción del ser humano. Gellner considera que la tarea de sacar a luz las narrativas ocultas es fundamental: «quienes desdeñan la historia filosófica son esclavos de pensadores muertos y de teorías no revisadas» (pág. 12). Este estudio narrativo de la estructura de la historia humana brinda un marco para comprender las historias narrativas individuales a través de las cuales las culturas nacen, florecen y decaen.

En segundo lugar, en el nivel de la conciencia individual la idea de lo que es una persona educada convoca en la mente relatos de crecimiento personal desde la infancia —pasando por la juventud y la adultez— hasta la sagacidad de la vejez. Los relatos de este tipo son más frecuentes en la literatura que en la historia de las ideas. Estos relatos constituyen un rico acervo de fábulas morales: autobiografías, confesiones, biografías, estudios de caso, novelas de aprendizaje, fábulas y otras formas didácticas que se inscriben en la cultura popular.

Muchas veces los relatos de desarrollo educativo individual se enmarcan en alguna de las «grandes narrativas» o les prestan tácito tributo. Así, podemos leer las *Confesiones* de San Agustín, o los textos de Rousseau, no meramente como el relato de determinada educación sino como algo emblemático del crecimiento de la conciencia humana en su totalidad, como algo lleno de profética sabiduría acerca de sus posibilidades.

La filosofía de la educación de Dewey constituye una prestigiosa versión de este tipo de pensamiento, donde la narrativa desempeña un papel decisivo. La idea central de este enfoque es que cada aprendiz debe reconstruir los períodos, fases o niveles del crecimiento de la mentalidad humana. Ello no equivale a afirmar que cada aprendiz deba redescubrir o revivir la secuencia invariante de acontecimientos o la historia narrativa que los autores originales de esas ideas experimentaron. Esa posición representa una teoría ingenua recapituladora, que el mismo Dewey demolió críticamente (1916 / 1966, pág. 71). Un enfoque reconstruccionista, por el contrario, registra las formas de la conciencia presentes en todo pensamiento desarrollado e identifica ciertas pautas como características de determinada época en su crecimiento. Y respecto de diferentes fases del desarrollo formal de la conciencia individual, se considera aplicable una secuencia paralela. Así, por ejemplo, las formas de conciencia que identificamos con las sociedades orales desempeñan una importante función en el crecimiento de la capacidad de leer y escribir en la sociedad moderna. Los estadios tardíos de la conciencia dependen para su desarrollo de los primeros estadios, no sólo en la historia del crecimiento de la mente, sino también en la mente de cada aprendiz.

Como la forma del relato es enormemente importante en las culturas orales, y en la medida en que nuestra moderna cultura alfabeta conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel vital y fundacional en la enseñanza y el aprendizaje. El principiante comparte con los individuos pertenecientes a las culturas orales una cualidad narrativa del pensamiento primaria e indiferenciada, cuyos sistemas de pensamiento conservan una cualidad múltiple y ramificada, en oposición a la nítida y lógica división del trabajo y de las funciones característica del trabajo especializado y de la razón instrumental (Gellner, 1988, págs. 39-53). Como nos cuenta Platón, los relatos constituyen el alimento natural de los jóvenes. Y además, las narraciones son el alimento intelectual y práctico de las culturas orales.

Ahora bien, una de las explicaciones más reconocidas del rol que la narrativa desempeña en el aprendizaje deriva de la obra de James Britton y otros miembros de la «Escuela de Londres», un grupo de lingüistas educativos que han promovido incansablemente el papel fundamental que los procesos orales desempeñan en el aprendizaje en todo el curriculum escolar (Britton, 1970; Rosen, 1985). Según la opinión de este grupo, la narrativa es inmanente al discurso corriente y al discurso expresivo. La narrativa representa una forma primaria o privilegiada. Según la definición de Barbara Hardy, «La narrativa (. . .) no debe ser considerada una invención estética utilizada por los artistas para controlar, manipular y ordenar la experiencia, sino como un acto primario de la mente transferido al arte desde la vida» (1977, pág. 12). El discurso narrativo, que es expresivo y exploratorio, y se presenta en el estilo de la conversación informal, no es sólo una manera de hablar, sino un elemento fundacional para el aprendizaje como un todo. Así, la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. No podemos aprender estos géneros especializados, como el ensayo o el informe científico, si no abordamos primero el tema a través de la narrativa. Y es en las exposiciones narrativas informales donde encuentran aplicación las cualidades inherentes al discurso narrativo. La conversación informal no es mera charla ociosa sino una etapa de fundamental importancia en el desarrollo de nuestra comprensión de temas nuevos

para nosotros. Ella nos permite expresar ideas con nuestras propias palabras. Por lo tanto, nadie está dispuesto a perder su capacidad de relatar una historia. Esa capacidad es algo más que una característica de la infancia, porque desempeña un papel vital en la conciencia adulta y es sumamente activa cuando empezamos a aprender algo nuevo. Para decirlo de la manera más simple y directa posible, empezamos a aprender algo nuevo con una historia en mente.

Desde luego, puede parecer extraño escribir acerca de narrativa y relato como características del discurso informal, especialmente teniendo en cuenta que en nuestra exposición hemos puesto gran énfasis en las consideraciones formales o estructurales. Pero si definiéramos el relato y la narrativa de una manera puramente formal estaríamos poniendo límites demasiado rígidos a nuestra comprensión de estos términos. La función también es importante. Y es precisamente la similitud de función entre narrativa y discurso informal lo que Britton encuentra importante. Jerome Bruner emplea la metáfora de un paisaje para explicar cómo el habla y el relato comparten funciones narrativas. «El relato —escribe— debe construir dos paisajes simultáneamente» (1986, pág. 14): el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y la intención. Si bien podemos hacer esta distinción entre un paisaje interior y otro exterior, de hecho ambas partes están siempre presentes en la narrativa. El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes. La narrativa es una «descripción densa» en el sentido en que usa la frase Clifford Geertz (1973). Y como escribió Alasdair MacIntyre: «La historia narrativa de cierto tipo resulta ser el género básico y esencial para la caracterización de las acciones humanas» (1981, pág. 208). El novelista talentoso lleva a un nivel sublime de elaboración estructural la capacidad, inherente al lenguaje usual, de describir los actos, pensamientos, sentimientos e intenciones de los seres humanos. Y nosotros compartimos con los grandes narradores, aunque en el nivel menos elevado del habla informal, el profundo don de la narración.

La importancia de los argumentos que hemos citado del actual debate acerca del estudio de la enseñanza y el apren-

dizaje está en que brindan una explicación lógica para el «giro hacia la narrativa» en educación. Walter Benjamin (1968), en su famoso ensayo sobre Nikolai Leskow titulado *El narrador*, comentó con cierta tristeza la declinación del narrador como una fuerza presente en el mundo moderno. «El se ha convertido para nosotros en algo remoto, en algo que se vuelve cada vez más distante» (pág. 83). Para Benjamin, como también para muchos críticos de la prisa del mundo moderno por reducir todo a técnica y sistematicidad maquinista, el narrador es una víctima de una época que valora el discurso no narrativo como medida del refinamiento de la racionalidad, en oposición al mero «valor de entretenimiento» que poseen los relatos. La verdad, para los incansables promotores de la modernidad y la racionalidad técnica, se mide con arreglo a los procedimientos estándar que exigen una mirada fría y crítica dirigida al objeto de estudio. La forma narrativa, por el contrario, invita al oyente o al lector a suspender ese escepticismo y adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia desde determinada perspectiva. La declinación del narrador, el contador de cuentos, puede ser leída como un síntoma del deseo de cierta clase de objetividad, de la aplicación de un punto de vista neutral e imparcial desde el cual sería posible medir la veracidad de las pretensiones de conocimiento. El arte, la religión, la moral y hasta la filosofía son sospechosas de no estar a la altura de los dogmas de ese invasor positivismo. Pero al apoyar este programa olvidamos el poder de la narrativa para informar e instruir. En una frase inolvidable, Milan Kundera (1988) describe uno de los efectos de esta negación de la narrativa como «el depreciado legado de Cervantes». Hemos olvidado que los novelistas han contribuido magníficamente a nuestra comprensión de nosotros mismos y de la compleja naturaleza humana. La narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia, ha perdido gran parte de la importancia que debería tener. El retorno a la narrativa indica que hoy reconsideramos el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente en la educación, donde se impuso un sesgo no narrativo y conductista. Tal vez el giro hacia la narrativa indique una inversión de esa tendencia declinante. En los últimos años hemos

sido testigos de un resurgimiento de los narradores, profesionales y semiprofesionales, y ello puede ser una razón para alentar esperanzas y un indicio de que las cosas cambian para mejor.

Pero la forma narrativa, si bien contribuye a nuestra autocomprensión, puede también inducirnos a engaño. Hay un lado oscuro del funcionamiento de la narrativa, que se muestra claramente en nuestra propensión a rendirnos ante el seductor poder de los mitos y las ideologías. Surge entonces la cuestión del contenido de la narrativa como una dimensión problemática en toda discusión acerca de la narrativa en la educación, especialmente cuando los relatos se usan para distorsionar u ocultar otras perspectivas y para promover o legitimar un punto de vista en detrimento de otros. Los posestructuralistas y los teóricos críticos se han esforzado en demostrar este poder de la narrativa para moldear nuestra conciencia y para dirigir las operaciones de nuestras instituciones educativas.

Dentro de una tendencia menos crítica, los recientes intentos de construir un estudio narrativo de la educación tienen un alentador sesgo interdisciplinario y multicultural. Las intelectuales feministas, por ejemplo, figuran entre las primeras que intentaron formular la lógica de la narrativa y desde entonces vienen argumentando persuasivamente en contra de suprimir la narración como una manera de conocimiento. Las intelectuales feministas identificaron la narrativa como una importante expresión de valores claramente femeninos, que establecen conexiones en vez de hacer divisiones, y que trabajan en colaboración en vez de adherir a sistemas y organizaciones de ordenamiento jerárquico. También hay filósofos, como Alasdair MacIntyre (1981), Charles Taylor (1989) y Paul Ricoeur (1984), que han afirmado que el pensamiento narrativo constituye una parte fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva; una parte firmemente vinculada con los asuntos éticos y prácticos. Por cierto, si nos atenemos a las recientes investigaciones sobre este tema, es evidente que la narrativa es fundamental para el propósito de comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro. Taylor (1989) ha sostenido que en gran medida, y sobre todo cuando se trata de resolver una discrepancia, el razonamiento práctico asume

la forma narrativa. Y por último, los análisis posmodernos de nuestros procesos e instituciones educativos han puesto de manifiesto las narrativas implícitas en las que se basan y que proveen legitimidad a sus operaciones.

Estas conclusiones no pueden dejar de ser tenidas en cuenta por los investigadores de la educación y los constructores de política que se interesen en estudiar la enseñanza y el aprendizaje y en implementar cambios educativos bien pensados. Parece ser que los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del curriculum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil.

Para resumir lo expuesto, digamos que las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Necesitamos aprender más acerca de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación.

III

Creemos que los ensayos contenidos en este volumen ofrecen cierto material sobre narrativa muy necesario para quienes desean descubrir su valor y sus aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Hemos dividido el conjunto de ensayos en tres partes. La primera considera los roles de la narrativa en la práctica de la enseñanza. Este tema, desde luego, reaparece en otros ensayos de las otras secciones. Pero en esta Primera parte se exploran una serie de implicaciones para la práctica de la enseñanza. El hecho de que los maestros utilicen la narrativa como una herramienta

fundamental para organizar y comunicar los contenidos nos indica claramente que una mejor comprensión de ella nos brindará claves para llegar a una mejor práctica de la enseñanza. No es casual que casi todas las personas reconozcan la buena enseñanza por la atracción de la fuerza imaginativa con la que se exponen los contenidos en un orden narrativo que capta la atención de los estudiantes. Los ensayos de esta primera sección consideran el uso de las estructuras del relato para organizar la enseñanza y el contenido curricular y consideran también las características morales y afectivas de la enseñanza que se ponen de manifiesto cuando el enfoque es narrativo. A lo largo de los ensayos del libro, lo afectivo y lo moral obtienen un papel más prominente del usual en la investigación, que se ha concentrado en una franja relativamente angosta de habilidades cognitivas. Como ese tipo de investigación fijó los objetivos y los programas educativos en el pasado, el giro narrativo es importante porque vuelve a colocar el centro de nuestra atención en rasgos de la vida humana que de algún modo fueron negados en la investigación educativa.

La Segunda parte considera ciertas implicaciones de la narrativa para nuestra visión del educando. Si, para citar a otro colaborador, el entendimiento es una «tarea narrativa» y si, como afirma Britton (1970, pág. 165), «el discurso narrativo constituye una etapa importante en el aprendizaje de la escritura», entonces la nueva preocupación por la narrativa trae a la escena ciertas características del pensamiento y el aprendizaje infantiles que también fueron en cierto modo negadas o dejadas de lado en la investigación más tradicional. Se trata —como los ensayos lo demuestran— de características muy importantes del pensamiento infantil. Estas investigaciones dejan a la vista un amplio espectro de capacidades narrativas de los niños que sugieren ciertos principios descuidados del aprendizaje, con consecuencias tanto para el curriculum como para la práctica de la enseñanza. Ellas nos ayudan a superar las caracterizaciones simplistas de los niños, como la que los considera pensadores «concretos» que difieren radicalmente de los adultos en sus actos de conocimiento, y nos proporcionan claves acerca de la manera de capturar la imaginación de los niños partiendo de principios por lo general subestimados en las actividades educativas e inaccesibles a estas. El

enfoque narrativo tiende a revelar procesos concretos de aprendizaje que con frecuencia se descuidan cuando se nos invita a investigar un conjunto relativamente estrecho de habilidades cognitivas.

La última parte expone en detalle la rica gama de posibilidades que la narrativa ha abierto para el estudio de la enseñanza y las directas implicaciones que esta investigación tiene para la práctica de la enseñanza. Estos ensayos exploran el uso de la narrativa como un medio de capacitar a los maestros para reflexionar sobre su propia práctica, ampliarla y al mismo tiempo enriquecerla. Los trabajos explican la importancia de la narrativa para llevar a los investigadores a una comprensión más compleja de la enseñan-za. Describen detalladamente la capacidad de la forma narrativa y de otras estrategias retóricas para comprender el sentido de la experiencia docente y comunicarlo a los demás con mayor elocuencia. Varios de los ensayos elaboran métodos para llegar a comprender el valor de las narrativas orales y escritas en la reconstrucción de la experiencia pedagógica de manera que se vuelva accesible a la reflexión. Y por último, estos ensayos nos permiten comprender la compleja vida mental del maestro, no encerrada en los estrechos límites de las concepciones instrumentales del pensamiento y la acción, sino concebida, de una manera más fecunda, en comparación con el narrador y el artista, en cuya vida desempeñan un papel de la mayor importancia la imaginación y la energía creativa.

En resumen, en estos ensayos se despliega una amplia gama de perspectivas donde la narrativa nos ayuda a llegar a comprender mejor la enseñanza, a vislumbrar nuevas vías de investigación y a elaborar nuevos métodos para mejorar la práctica docente. El tema de la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje tiene actualmente gran importancia para la investigación educativa en todo el mundo, como se lo puede advertir rápidamente en vista de la representación internacional de autores en este volumen. Y además, como varios de nuestros colaboradores lo demuestran, este tema empieza a tener influencia sobre la práctica misma de la enseñanza.

Referencias

Benjamin, W. (1968) «The storyteller», en H. Arendt, ed., *Illuminations* (págs. 83-109), Nueva York: Harcourt, Brace & World.

Britton, J. (1970) *Language and learning*, Harmondsworth, RU: Penguin.

Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press. [*Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa, 1988.]

Coles, R. (1989) *The call of stories: Teaching and the moral imagination*, Boston: Houghton Mifflin.

Dewey, J. (1916 / 1966) *Democracy and education*, Nueva York: Free Press. [*Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada, 1960.]

Geertz, C. (1973) «Thick description: Towards an interpretive theory of culture», en *The interpretation of cultures* (págs. 3-30), Nueva York: Basic Books. [*La interpretación de las culturas*, Buenos Aires: Gedisa.]

Gellner, E. (1988) *Plough, book, and sword: The structure of. human history*, Londres: Collins Harvill.

Hardy, B. (1977) «Narrative as a primary act of mind», en M. Meek, A. Warlow y G. Barton, eds., *The cool web* (págs. 12-33), Londres: Bodley Head.

Kundera, M. (1988) *The art of the novel*, Nueva York: Grove Press. [*El arte de la novela*, Barcelona: Tusquets.]

Lodge, D. (1990) «Narration with words», en H. Barlow, C. Blakemore y M. Weston-Smith, eds., *Images and understanding* (págs. 141-53), Cambridge, RU: Cambridge University Press.

MacIntyre, A. (1981) *After virtue* (2ª ed.), Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Ricoeur, P. (1984) *Time and narrative* (trad. de K. McLaughlin y D. Pellauer), Chicago: University of Chicago Press. [*Tiempo y narración*, México: Siglo XXI, 1995.]

Rosen, H. (1985) *Stories and meaning*, Sheffield, RU: National Association for the Teaching of English.

Taylor, C. (1989) *Sources of the self: The making of the modern identity*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Primera parte. El lugar de la narrativa en la enseñanza

1. Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza

Philip W. Jackson

En la escuela los estudiantes de todas las edades pasan gran cantidad de tiempo escuchando relatos. Con excepción de los más jóvenes y de los más gravemente retrasados, también pasan mucho tiempo leyendo relatos, a veces voluntariamente, pero más a menudo porque les exigen hacerlo. Además, estas actividades de escuchar y leer son con frecuencia sólo las fases iniciales de un posterior encuentro en clase con determinada narrativa. Después comienzan las discusiones en las que maestro y estudiantes examinan el relato más cuidadosamente, aclaran ambigüedades, analizan la trama y los personajes, evalúan el valor de la historia, etc. Luego suele haber interrogatorios, como las pruebas por escrito, destinadas a descubrir si los estudiantes comprendieron y recuerdan lo que oyeron o leyeron.

¿En qué materias escolares ocurren estos encuentros formales con los relatos? Sobre todo en historia y en literatura, materias cuyo contenido tiene una estructura esencialmente narrativa. Pero los relatos predominan también en otras áreas del curriculum. Los maestros de lectura, entre los que se cuentan los profesores de lectura en idioma extranjero, se apoyan mucho en los relatos; y también los utilizan los profesores de estudios sociales, ciencias y arte. De hecho, es probable que no haya una sola materia escolar en la que los relatos no desempeñen un papel. En efecto, aunque el material que se enseña no sea en sí mismo un relato, la lección suele incluir una serie de segmentos narrativos. Estos toman la forma de bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, ejemplos, etc. Y es difícil imaginar una lección totalmente desprovista de narrativa en una u otra forma.

Una primera versión de este ensayo, y con el mismo título, apareció en *Talks to teachers: A festschrift for N. L. Gage*, D. C. Berliner y B. V. Rosenshine, eds. (Nueva York: Random House, 1987).

Este estado de cosas no debería sorprendernos, teniendo en cuenta la preponderancia de los relatos en nuestra vida. En realidad, lo raro sería lo contrario. «El hombre es siempre un narrador de historias —nos dice Jean-Paul Sartre—; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara» (Sartre, 1965, pág. 63). Esto significa que rara vez pasamos un día entero, quizá ni siquiera una hora, sin oír o leer un relato o sin contarle algo a alguien. Tal vez el hecho de que vivamos rodeados de relatos pueda explicar que su preponderancia en los asuntos escolares pase más bien inadvertida. Sin embargo, a los relatos se les asigna cierta importancia porque se supone que tienen valor educativo. A diferencia de muchas de las historias que oímos o leemos en otros lugares, las que leemos y oímos en la escuela suelen estar destinadas a hacernos bien. Se supone que después de haber oído o leído esos relatos seremos mejores, se supone que experimentaremos un cambio no sólo benéfico, sino también duradero. Del resto de los relatos, los que conocemos casualmente, no esperamos el mismo efecto; por lo general exigimos que sean entretenidos. Sin duda son entretenidos la mayoría de los relatos de la televisión, por ejemplo, y lo mismo podemos decir de los otros medios de comunicación masiva, incluyendo los periódicos. Desde luego, los relatos que estudiamos en la escuela pueden ser no sólo educativos sino también entretenidos —evidentemente, muchos lo son—, pero, por regla general, la principal razón por la que se les exige a los alumnos que los estudien es la presunción de que contribuyen a generar cierto cambio bueno y duradero.

¿Cómo educan los relatos? ¿Qué «beneficio duradero» creemos que ayudan a producir? Históricamente, los educadores han respondido a estos interrogantes de dos maneras muy diferentes. Una respuesta dice que la función educativa de los relatos es principalmente equipar a los estudiantes con un conocimiento que les será útil después. La otra respuesta plantea la posibilidad de utilizar los relatos para lograr objetivos educativos más profundos, que poca relación tienen con la adquisición del conocimiento *per se*.

¿Cuáles serían entonces estos objetivos educativos más profundos que se persiguen al contar y leer relatos? No es fácil responder esa pregunta, pero algo es seguro: todo se

relaciona con *lo que queremos que los estudiantes sean como seres humanos*, es decir, con los atributos que esperamos que posean cuando terminen de estudiar, por encima y más allá de lo que podamos querer que *sepan*. Esos atributos incluirían los valores que queremos que sustenten, los rasgos de personalidad que deseamos que posean, la visión del mundo y de ellos mismos que pretendemos que cultiven, etcétera.

De las dos razones dominantes para que prestemos tanta atención a los relatos en la escuela, la primera casi no requiere explicación, porque está de acuerdo con la visión popular de la escuela como un lugar donde se adquieren conocimientos útiles. Pero, aunque pueda ser convencional, esta perspectiva no está en modo alguno exenta de controversia, como a continuación veremos. La segunda respuesta plantea más problemas que la primera, no porque sea menos comprensible en un sentido abstracto, sino simplemente porque se ocupa de objetivos educativos que es difícil asir, como también es difícil analizar los mejores criterios y procedimientos que permitirían alcanzarlos.

Estas dos perspectivas del valor educativo de los relatos forman lo esencial de la exposición que sigue. Después de examinar con cierto detalle cada uno de los puntos de vista, presentaré un ejemplo concreto: se trata de un maestro que utiliza un relato con la aparente intención de producir cierto efecto en la actitud o el carácter de las personas presentes. El maestro es Sócrates y el episodio aparece en la escena final del diálogo *Gorgias*, de Platón (1961). En ese episodio, la introducción que hace de la narración es instructiva en varios aspectos. Nos impulsa a reflexionar acerca de la incertidumbre vinculada al uso educacional de los relatos, sobre todo cuando se los emplea para fines que podrían ser considerados morales o éticos. Además, plantea interrogantes acerca del uso deliberado de relatos por los maestros.

La función epistemológica de los relatos

La razón más obvia para exigir a los estudiantes de todas las edades que de un modo u otro estudien relatos en la escuela es que muchos de esos relatos contienen un saber

que ya circula en el mundo exterior. Por cierto, en muchos casos los relatos no sólo *contienen* un saber, sino que *son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean.* Para referirnos sintéticamente a este uso de los relatos, hablaremos de su «función epistemológica». El filósofo Richard Kuhns afirma que «participar de una cultura es, por definición, tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura» (Kuhns, 1974, pág. 5). Al parecer, Kuhns quiere decir que el *saber* compartido de una serie de historias consabidas es el que funda, al menos bajo un aspecto, nuestro sentimiento de formar parte de una comunidad. Si carece de ese saber, una persona es incapaz de participar totalmente en la comunidad social a la cual pertenece.

Para someter a una prueba aproximativa la tesis de Kuhns, no tenemos más que mencionar dos o tres de las historias más conocidas de nuestra cultura, de ficción o verdaderas, y tratar de imaginar después cómo haría una persona para vivir sin ese conocimiento en el mundo actual. ¿Un hombre norteamericano que no supiera nada de la historia de Adán y Eva, de la vida y el asesinato de Lincoln y de la historia de la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo, se vería de algún modo incapacitado por su ignorancia? Me parece difícil imaginar que esa persona no sufriría por lo menos algunos inconvenientes a causa de esa falta. En primer lugar, presumiblemente no sabría de qué hablan las personas cuando se refieren o aluden a esos acontecimientos. ¿Con qué frecuencia sucedería eso? Desde luego, no hay manera de saberlo, porque la respuesta a esa pregunta depende de la persona, de su línea de trabajo, de sus relaciones sociales, etc. No obstante, la supremacía canónica de todos esos relatos dentro de la cultura en general nos permite predecir que nadie les escaparía por demasiado tiempo.

Pero hay algo aun más importante: una persona que careciera de todo conocimiento acerca de esos tres relatos carecería también de la comprensión que cada uno de ellos arroja sobre sucesos afines y sobre los relatos más amplios dentro de los cuales se inscriben. Por ejemplo, alguien que no sepa nada de Adán y Eva probablemente tampoco sabrá nada de la Biblia en general. Alguien que nunca oyó hablar de Abraham Lincoln, tendrá sin duda un conocimiento muy incompleto de la Guerra Civil norteamericana. En cuanto a

la persona carente de todo conocimiento acerca de la Segunda Guerra Mundial, sin duda tendrá grandes dificultades para entender el estado del mundo actual. Y así sucesivamente. Fácil es imaginar las consecuencias posibles de tan calamitosa ignorancia.

¿Cuántos relatos de ese tipo hay? ¿Cuántos debemos conocer, bajo pena de sufrir un grave desajuste social de un tipo u otro? «Decenas» sería una presunción razonable. Pero decir que tendríamos que conocer «cientos» de ellos es una afirmación más próxima a la verdad. ¿Qué proporción de esa cantidad de relatos se conoce por primera vez en las escuelas y quizá sólo en ellas? Nadie lo sabe con certeza, pero el porcentaje debe de ser elevado. ¿Dónde, si no es en la escuela, la mayoría de las personas oyen hablar por primera vez de Cristóbal Colón, Hamlet, Hitler o Blancanieves, cada uno de esos personajes incorporado en su propia historia? ¿Y qué se puede decir de los relatos acerca de cómo se formó la Tierra, cómo se conquistó el Oeste, cómo fue que se arrojó la bomba atómica y cómo nació el Estado de Israel? Al menos en los Estados Unidos, estos son relatos que la mayoría de las personas escucha en los primeros años escolares.

Aunque a primera vista pueda parecer de mero sentido común, la función epistemológica de los relatos ofrece un amplio terreno para la discusión. La primera fuente de discrepancia surge respecto de los relatos que debemos enseñar. ¿Acaso todo niño norteamericano debe ser iniciado en el relato de la vida de Abraham Lincoln? ¿Y de Adán y Eva? ¿Y qué decir de la obra de Shakespeare? Aunque estas tres elecciones puedan parecer bastante triviales y por eso convenientes para la mayoría de los norteamericanos, es probable que suscitarán polémicas. En ciertas regiones de los Estados Unidos, las autoridades escolares podrían no ser tan benévolas con el relato de la vida de Lincoln. Algunas personas objetarían el relato de Adán y Eva por razones religiosas. Y hasta las obras de Shakespeare podrían ser objetadas con un fundamento utilitario, argumentando que sólo los estudiantes que después cursen la universidad necesitan familiarizarse con esas obras.

La polémica acerca de cuáles relatos han de ser incluidos en el curriculum y cuáles deben ser dejados fuera es sólo una de las manifestaciones de la incertidumbre que rodea la función epistemológica de la narración. Cuando dentro de

una perspectiva amplia se plantea cuáles son los conocimientos más valiosos, hasta los famosos relatos que hemos mencionado son puestos en tela de juicio. Se considera que una persona que no sabe leer, escribir y hacer las operaciones aritméticas fundamentales, o carece de lo que actualmente se llama la «calificación para el mercado laboral», se encuentra en peor situación dentro de nuestra sociedad que otra cuya única falta es no conocer, por ejemplo, la historia de los Estados Unidos o el argumento de algún drama de Shakespeare.

Esto significa —como bien lo saben los profesores de humanidades de muchas universidades norteamericanas— que las materias escolares en las que predomina la narrativa son consideradas, quizá por la mayoría de los ciudadanos, menos importantes que aquellas orientadas hacia la adquisición de habilidades. En las escuelas de muchas ciudades del interior norteamericano —especialmente en aquellas cuyos maestros y directivos adhieren al movimiento llamado «de vuelta a lo básico»—, los estudios de orientación humanística, que se apoyan fuertemente en la narración, son conscientemente postergados, cuando no descuidados por completo. Según puntualizó hace algunos años el Informe de la Comisión sobre Humanidades, «dondequiera que la educación básica se concentra exclusivamente en las tres destrezas fundamentales [lectura, escritura y cálculo], y dondequiera que los logros académicos se limitan a lo que puede ser medido por tests estandarizados, las humanidades son consideradas lujos prescindibles» (Report, 1980, pág. 28).

Lo que ese informe dice acerca de los tests estandarizados nos pone en presencia de la tercera dificultad que enfrentan los defensores de los relatos como conocimiento. Esta concierne a la cantidad de detalles con que los relatos que se enseñan en la escuela deben ser presentados y recordados. Uno o dos breves ejemplos bastarán para dar una idea del problema. Supongamos que una persona sólo supiera del relato bíblico sobre Adán y Eva lo siguiente: que la Biblia los presenta como el primer hombre y la primera mujer; que Eva fue tentada por la serpiente para que comiera la fruta del Arbol del Conocimiento; que ella se la dio también a comer a Adán; y que Dios los expulsó a ambos del Jardín del Edén. ¿Acaso eso no sería suficiente para atravesar sin per-

juicio la mayoría de las situaciones en que fuera preciso el conocimiento del relato famoso? O tomemos otro ejemplo, el de Abraham Lincoln y su asesinato. Supongamos que alguien supiera que Lincoln fue un muchacho de las praderas que llegó a ser presidente de los Estados Unidos; que llevó a los estados norteños de su país a una guerra civil contra la esclavitud; y que tiempo después lo asesinaron mientras asistía a una función teatral. ¿Qué más necesita saber esa persona para aprobar cualquier «prueba» sobre Lincoln que pueda presentársele en su vida?

Estos dos ejemplos, aunque no concluyentes, son sin duda sugerentes. Insinúan una idea cuyas consecuencias pedagógicas bastan para hacer temblar a la mayoría de los educadores. Porque parece ser que desde un punto de vista puramente epistemológico podemos arreglárnoslas con un conocimiento muy superficial de las historias más difundidas. Por lo general basta con que sepamos lo más elemental de la trama. Entonces advertimos que hay un solo paso entre esa realidad y la formulación de una pregunta crucial: ¿por qué enseñar más que lo estrictamente necesario?

Hasta ahora hemos examinado tres objeciones a las argumentaciones en favor de la función epistemológica de los relatos que se enseñan en la escuela. Ellas son: 1) la posibilidad de discrepancia sobre los relatos que es importante enseñar y los que no; 2) la insistencia en la afirmación de que hay otros objetivos educacionales a los que es preciso otorgar prioridad, y 3) la observación de que desde un punto de vista puramente utilitario es probable que la mayoría de las personas no necesite recordar mucho acerca de las historias enseñadas, idea que plantea el interrogante de si será necesario aprender más al principio. ¿Qué peso tienen estas tres objeciones en contra de la defensa?

En primer lugar, las objeciones mencionadas no afectan la declaración inicial en favor de la inclusión de historias o relatos en el curriculum: que toda persona que no conociera ciertas historias estaría seriamente incapacitada para la vida. El hecho de que pueda haber discrepancia acerca de las historias que son importantes y las que no lo son en nada debilita la afirmación de que la mayoría de nosotros necesita poseer cuando menos un conocimiento rudimentario de esos relatos para ser considerados «culturalmente alfabetos». Y tampoco refuta en modo alguno la afir-

mación de que la escuela es el sitio donde casi todos nos iniciamos en tal conocimiento.

La afirmación de que en la escuela hay cosas más importantes para aprender que las historias —por ejemplo, lectura, escritura y cálculo— constituye un ataque al valor educativo de la narración en general. Sin embargo, ese ataque es indirecto y de algún modo ineficaz. A menos que se formule acompañado por la afirmación de que lo llamado «básico» es *lo único* que se debe aprender en la escuela (posición que pocos defensores del movimiento «de vuelta a lo básico» se atreverían a defender), ese argumento deja abierta la posibilidad de encontrar lugar para los relatos dentro del curriculum; quizás un espacio amplio, una vez que se haya enseñado lo básico.

En cuanto a la idea de que lo único que necesitamos saber de la mayor parte de las historias es la trama y cierto esbozo general, puede parecer razonable siempre que sostengamos claramente la función epistemológica de la narración y no nos preguntemos qué más pueden brindarnos los relatos, fuera de conocimientos útiles. Y aun en ese punto surgen dificultades. ¿Qué tiene de malo ese punto de vista, propio del *Reader's Digest*? En primer lugar, no es obvio que la gente sólo utilice un conocimiento fragmentario de las historias que ha oído y estudiado. Afirmar que así es tiene sentido como hipótesis pero carece de verificación empírica. Además, muchas y diversas son las razones por las que los estudiantes suelen necesitar estudiar detalladamente el material sobre el que deberán exponer después. Tal vez retengamos con mayor facilidad los puntos clave de los relatos que hemos oído o leído completos. Quizás el oír o leer la historia en su totalidad contribuya crucialmente a la motivación requerida para acometer la tarea de recordar. Tendríamos que investigar otras posibilidades de este tipo antes de decir con certeza que el estudio detallado de los relatos parece totalmente innecesario desde un punto de vista puramente epistemológico.

No obstante, cuando se trata de defender el papel de los relatos en los programas escolares se pueden hacer también otras consideraciones. La más importante es que los relatos hacen por nosotros *algo más* que brindar información que después será aprovechada. ¿Qué otros propósitos podrían tener los relatos desde un punto de vista educativo? Ya he-

mos dado una primera respuesta a esa pregunta. Señalamos que no faltan quienes afirmen que los relatos nos modifican de una manera que depende relativamente poco del conocimiento *per se*. Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden *transformarnos*, alterarnos como individuos. A continuación abordaremos el examen de algunas de las formas que pueden asumir esas alteraciones y de la dinámica con que se producen.

La función transformadora de los relatos

El más rudimentario de todos los relatos destinados a *transformar*, a diferencia de *informar*, es la fábula. Consideremos, por ejemplo, aquellos viejos relatos: «La tortuga y la liebre», «El zorro y las uvas». Cada uno tiene su correspondiente moraleja. ¿Por qué contar una de esas fábulas ante una audiencia de niños de diez años? La respuesta es obvia: para indicar a los jóvenes oyentes que una manera de comportarse es más prudente que la otra. Dicho de otro modo, la fábula se parece a un bordado: su aspecto ornamental descansa sobre una trama simple. Así también la fábula contiene un mensaje moral sencillo. Pero nosotros esperamos que no sea simplemente escuchado y aprendido sino que sea tomado en serio. En el otro extremo de la gama de complejidad posible están las narrativas religiosas, que se proponen no sólo transmitir un mensaje moral aislado sino algo más parecido a una tradición: una forma de vida. Veamos cómo encara un teólogo moderno la importancia de la narrativa en el cristianismo:

«La naturaleza misma de la ética cristiana está determinada por el hecho de que la convicción cristiana asume la forma de un relato, o mejor aun, de una serie de relatos que constituyen una tradición, la que a su vez crea y forma una comunidad. La ética cristiana no empieza destacando reglas ni principios sino llamándonos la atención hacia una

narrativa que nos cuenta cómo Dios creó al mundo (. . .) Sostengo que el modo narrativo no es fortuito ni casual en el cristianismo. No existe una manera más fundamental de hablar con Dios que contar una historia» (Hauerwas, 1983, págs. 24-5).

Aceptemos o no la idea de Hauerwas acerca de la naturaleza de la narración dentro del cristianismo, difícilmente podremos negar que la mayoría de las religiones tienen uno o más textos sagrados cuyo contenido narrativo es considerado moral e intelectualmente esclarecedor. La forma en que se pide tomar esos relatos (como literalmente verdaderos, como construcciones imaginarias y quizás hasta como de inspiración divina) varía considerablemente según el grupo religioso o aun, cuando se lo permite, de un miembro a otro de la congregación. Pero en lo que a su poder transformador concierne, la importancia de estas narraciones tiene menos relación con su supuesta verdad literal que con su capacidad de suscitar adhesión y compromiso entre las personas cuyas vivencias religiosas plasman.

Hauerwas nos explica que los relatos del cristianismo «constituyen una tradición, la que a su vez crea y forma una comunidad». ¿Cómo se produce esto? ¿Cómo es que un conjunto de relatos llega a constituir una tradición? Podemos imaginar que los relatos pasan de generación en generación, son recordados palabra por palabra y estudiados con cariño, muchas veces de memoria. El cuerpo narrativo llega a incorporarse tan firmemente a la conciencia colectiva y a la forma de vida de un grupo de personas que este, como dice Hauerwas, llega así a ser realmente una comunidad. En resumen, las religiones y sus historias nos transforman porque llegan a ser «nuestras»; y nosotros, al suscribir lo que nos dicen, llegamos a ser «suyos».

Ahora bien, si una fábula de Esopo representa el ejemplo más simple de un relato usado con fines transformadores, y si un texto religioso, como el Corán o la Biblia, representa el más complejo, ¿qué hay en el medio? Una respuesta cabal debería tener en cuenta todas las narraciones que transmiten alguna moraleja. Entre esas narraciones figurarían la mayoría de los mitos, cuentos de hadas y biografías. También estarían incluidos los relatos que pudieran tener una influencia corruptora sobre quienes los leyeran o escucha-

ran. Porque el poder transformador de la narración no es necesaria ni exclusivamente positivo. Hay otras formas narrativas, como los relatos históricos y los tratados políticos, que pueden ser fuertemente transformadoras. Consideremos, por ejemplo, el testimonio de William H. McNeill, un historiador que describe, unos cuarenta y cinco años después, su propio encuentro con los escritos de un colega, Arnold J. Toynbee:

«Sólo dos o tres veces en mi vida me he sentido transportado al leer una obra de discurso intelectual. Con frecuencia sucede que la literatura de imaginación lo logra invitando al lector a identificarse con los personajes de una pieza teatral, una novela o un poema. Mi lectura de Toynbee pertenece a ese tipo de experiencia. Pero en esa ocasión yo me identifiqué con las ideas de otra persona, expresadas abstractamente y sin la mediación de los personajes humanos imaginarios. No obstante, por un momento sus pensamientos fueron mis propios pensamientos; o así me pareció. Después todo se aplacó: sobrevinieron experiencias más mundanas; se interpusieron diferencias de perspectiva y de sensibilidad; empecé a plantearme cuestiones que Toynbee no había abordado. Pero el momento de transporte deja su marca, como la deja siempre el éxtasis. Fue preciso que en mi mente las ideas antiguas se acomodaran para hacerle lugar a Toynbee, y viceversa: las ideas de Toynbee tuvieron que retorcerse para encajar en lo que yo ya sabía y creía» (McNeill, 1985, pág. 24).

Nos encontramos aquí con otro ejemplo de un relato (o algo parecido a un relato) que logra fines transformadores. Pero este relato es muy diferente de los otros, las fábulas o los textos religiosos. Leyendo a McNeill se tiene ciertamente la impresión de que la experiencia le produjo una transformación irreversible. Observemos más detenidamente su testimonio. Dice McNeill que durante cierto tiempo los pensamientos de Toynbee fueron sus propios pensamientos; o «así le pareció». Fue como si hubiera reemplazado su manera de pensar por la manera de pensar de otra persona. Pero el reemplazo fue temporario, porque «después todo se aplacó: sobrevinieron experiencias más mundanas; se interpusieron diferencias de perspectiva y de sensibilidad; empecé

a plantearme cuestiones que Toynbee no había abordado». La magia de la transformación fue momentánea pero «el momento de transporte deja su marca», informa McNeill, y agrega, casi al pasar, «como la deja siempre el éxtasis» (pág. 24). El lenguaje que utiliza para describir lo que sucedió recuerda las ideas de *asimilación* y *acomodación* de Piaget. «Fue preciso que en mi mente las ideas antiguas se acomodaran para hacerle lugar a Toynbee», nos dice, «y viceversa: las ideas de Toynbee tuvieron que retorcerse para encajar en lo que yo ya sabía y creía» (pág. 24).

Arthur C. Danto propone una tercera concepción de la acción de la narrativa para producir las transformaciones a que nos hemos referido. Sus observaciones, que formaron parte de su discurso al asumir la presidencia de la American Philosophical Association, se refieren claramente a la diferencia entre literatura y filosofía; pero sus pensamientos vuelven una y otra vez a lo que las obras literarias nos hacen. La literatura, explica, «concierne a cada lector que la experimenta (. . .) La obra sólo encuentra su sujeto cuando es leída» (Danto, 1985, pág. 79). Luego recurre a una conocida metáfora: «es natural pensar —dice— que la literatura es una suerte de espejo»; y agrega:

«no simplemente en el sentido de presentar una realidad externa, sino dándome un yo para cada yo que lo escudriñe, mostrándonos a cada uno de nosotros algo inaccesible sin espejos: que todos tenemos un aspecto exterior y cómo es ese aspecto (. . .) Es un espejo, pero no tanto por devolver pasivamente una imagen sino más bien por transformar la autoconciencia del lector quien, en virtud de la identificación con la imagen, reconoce quién es. En ese sentido la literatura es transfigurativa, de un modo que trasciende la distinción entre ficción y verdad» (Danto, 1985, págs. 78-9).

Es difícil saber qué quiere decir exactamente Danto; sobre todo, cuando estamos frente sólo a un fragmento de un texto más extenso. Sin embargo, aun este breve pasaje basta para transmitir la dirección general del pensamiento de Danto. Lo que dice es que cuando nos identificamos con los personajes de los textos (y tal vez con algo más que los personajes, tal vez con la constelación de sentido que se encarna en el texto como un todo), de algún modo llegamos a ser nosotros mismos. Nuestros encuentros con los textos

nos cambian, pero según Danto hacen algo más que eso. En su opinión, las historias que leemos y estudiamos —al menos algunas de ellas— *realmente nos hacen ser lo que somos*. Forman parte de nuestra condición de personas. La descripción de Danto del proceso suena similar a lo que McNeill experimentó al leer Toynbee, aunque quizás en una perspectiva más amplia. Con relación a nuestros dos ejemplos extremos —fábulas y textos religiosos—, parecería situarse en un lugar intermedio; muy por encima de lo que sería el presunto resultado de la lectura de «La zorra y las uvas», pero por debajo de las transformaciones totales que —se cree— acompañan la aceptación de una «historia» religiosa como propia.

Transformado y transfigurado por los relatos; transportado por ellos. Los ejemplos y el testimonio citados dejan poco espacio para dudar de que las narrativas pueden tener efectos potentes. Ahora bien, ¿son frecuentes esos sucesos? ¿Cuántas historias pueden tener semejante influencia sobre nosotros? Pocas. Porque la experiencia que McNeill relata es rara y porque también son raras las transformaciones de que hablan Hauerwas y Danto.

Pero si esos momentos son raros, ¿qué conclusiones podemos sacar respecto del rol de la narración en las escuelas? Si los maestros no pueden confiar en la influencia transformadora de los relatos, si esos hechos milagrosos se producen sólo de vez en cuando, ¿no deberían entonces los maestros abandonarlos como objetivos para concentrarse en la función epistemológica de los relatos, es decir, en los efectos beneficiosos que ya hemos discutido? Y quizá los cambios profundos y duraderos deban ser dejados simplemente al azar en vez de incorporarlos como parte de los planes o aspiraciones de los maestros. En resumen, ¿por qué deberían los maestros tratar de alcanzar objetivos transformadores si la posibilidad de lograrlo es remota o impredecible?

Examinemos esta cuestión dentro del contexto de una situación docente. Vayamos al famoso diálogo de Platón titulado *Gorgias*. En él Sócrates les cuenta a sus compañeros una leyenda mítica. Y al parecer tiene, al hacerlo, un objetivo transformador. Como respuesta anticipada a las preguntas del lector acerca del lugar de la narración en las escuelas y otras riesgosas aventuras de los maestros, veamos de cerca esta situación y sus consecuencias.

La función transformadora en el *Gorgias* de Platón

Sócrates ha estado discutiendo los méritos de la oratoria en diálogo con cuatro compañeros: Querofonte, Polo, Gorgias y Calicles. Se preguntan qué es mejor: si sufrir el mal o hacerlo. Sócrates adopta el punto de vista de que el hombre que es malo está en la peor situación posible. Sobre este punto se las arregla para convencer o silenciar a todos menos a Calicles, quien permanece firme en su opinión de que un tirano que hace el mal está en mejor situación que las personas que sufren bajo su gobierno. Dándose cuenta quizás de que ha llegado a los límites de la comprensión de Calicles, o al menos de su disposición para proseguir la discusión, Sócrates anuncia que va a contar una historia. Lo hace con estas palabras: «Escucha, pues, como suele decirse, un relato muy bello, que tú considerarás una fábula, según creo, pero que yo tengo por narración verídica. Lo que voy a contarte, en efecto, vas a oírlo de quien lo juzga verdadero» (Platón, 1961, pág. 172).

Procede luego Sócrates a relatar una historia acerca del destino del hombre después de la muerte. «Había en tiempos de Crono una ley relativa a los hombres que ha seguido gozando del favor de los dioses y que hoy todavía cuenta con él. Según esa ley, el hombre que ha vivido dentro de la justicia y de la piedad debe ir, una vez muerto, a las islas de los bienaventurados y habitar allí disfrutando una entera felicidad, libre de todo daño, y el que ha sido injusto e impío, a la cárcel de la satisfacción y del castigo, que tiene el nombre de Tártaro. Durante el reino de Crono y todavía en los primeros tiempos del gobierno de Zeus, los hombres eran juzgados en vida, y vivos también estaban sus jueces, los cuales ejercían las funciones de su cargo en el mismo día en que aquellos iban a morir. Las sentencias pronunciadas eran, por consiguiente, viciosas», cuenta Sócrates. Y prosigue su relato:

«Plutón y los guardianes de las islas de los bienaventurados visitaron a Zeus y le dijeron que con frecuencia acudían a una y a otra de las dos estancias hombres que no lo merecían". Y he aquí lo que Zeus les respondió: "Pues yo pondré fin a ese estado de cosas. Ahora, en efecto, las sentencias son pronunciadas en malas condiciones. Los hombres se some-

ten a juicio vestidos, ya que se les juzga en vida. Muchos que tienen un alma depravada cuentan con las galas de un cuerpo hermoso, de un linaje ilustre y de las riquezas y, llegado el momento del juicio, se les unen numerosos testigos dispuestos a dar fe de que han vivido dentro de las normas de la justicia. Los jueces se dejan impresionar por todo esto, y además también ellos están vestidos cuando juzgan, y delante de su alma tienen el velo que forman los ojos, los oídos y el cuerpo entero. Estos son los obstáculos que impiden un examen sereno, la cobertura que tienen las almas de los jueces y de los juzgados. Hay que poner fin, pues, al conocimiento anticipado del momento de la muerte que tienen actualmente los hombres. En este sentido ha recibido instrucciones Prometeo: se le ha encargado que les prive de ello. En lo sucesivo se les juzgará desnudos de todo lo citado, ya que será después de la muerte cuando estarán a merced de sus jueces. También estos deberán estar desnudos y haber muerto, y examinarán con su alma desnuda las desnudas almas de cada hombre inmediatamente después de la muerte, cuando están desasistidos de todos sus parientes y hayan dejado en la tierra todos aquellos atavíos"» (Platón, 1961, págs. 172-4).

Con ese propósito Zeus designó a tres de sus hijos —Minos, Radamanto y Eaco— para que después de muertos fueran jueces, a fin de que «la sentencia relativa al viaje que han de emprender los hombres sea lo más justa posible» (Platón, 1961, pág. 174).

Después de relatar esta historia, Sócrates reitera su creencia de que es verdadera. «Esto es, amigo Calicles, lo que yo tengo oído y creo que es verdad», dice (Platón, 1961, págs. 174-5). Después extrae una serie de conclusiones que, según a él le parece, se desprenden del relato. Esas conclusiones resumen la línea de argumentación que lo llevó a contar la historia. En esencia, destacan la importancia de llevar una vida buena y afirman el valor del castigo para quienes hacen el mal. Sócrates termina instando a Calicles a unírsele en la práctica de la virtud; sus palabras finales transmiten un juicio adverso de la visión de la vida que Calicles ha tratado de defender. «(. . .) No vale nada, Calicles», declara solemnemente Sócrates. Y con ese severo tono, el diálogo llega a su fin (Platón, 1961, pág. 181).

Al emplear la fábula como lo hace, Sócrates parece usarla con un propósito transformador: su objetivo es conseguir que Calicles «se ilumine», por así decir. Además, lo que Sócrates pretende lograr con su relato nos hace recordar las observaciones de Arthur Danto acerca de la forma en que la literatura trabaja. Las palabras de Danto encajan perfectamente en la situación. Sócrates parece usar la fábula como «una suerte de espejo» para Calicles, «no simplemente en el sentido de presentar una realidad externa» sino para mostrarle cierto aspecto de sí mismo, «algo inaccesible sin espejos». El objetivo sería «transformar la autoconciencia de [Calicles] quien, en virtud de la identificación con la imagen [el hombre que después de la muerte es juzgado como malvado], reconocerá quién es y qué destino le aguarda. Aun la descripción de la literatura que hace Danto al afirmar que «es transfigurativa, de un modo que trasciende la distinción entre ficción y verdad» se repite en la afirmación de Sócrates de que la fábula es «narración verídica», según él lo entiende y cree, aunque a Calicles pueda parecerle «ficción». ¿Acaso Sócrates cree en la verdad literal de la historia que relata? Al menos, dice: «Lo que voy a contarte, en efecto, vas a oírlo de quien lo juzga verdadero» (Platón, 1961, pág. 172). Pero el diálogo da lugar a otras interpretaciones. Una posibilidad es que Sócrates tenga una suprema confianza en las verdades morales encarnadas en el mito (que hacer mal a los otros es mucho peor que sufrirlo; y que no hay felicidad posible para el malvado) y que al hacer su profesión de fe quiera decir solamente eso. Veamos cómo lo entiende otro exégeta:

«Cuando Sócrates dice "Lo que voy a contarte (. . .) vas a oírlo de quien lo juzga verdadero", debemos tener en cuenta la conexión que existe aquí entre creencia y voluntad. "Lo juzg[o] verdadero" significa "confío en que nada me hará desviarme del sendero de la justicia; y en que nada nunca me persuadirá de poner en segundo lugar las consideraciones de la justicia y la decencia"» (Dilman, 1979, pág. 174).

Más adelante el mismo crítico señala:

«Pero la fe de Sócrates [en la fábula] no descansa en el mismo tipo de evidencia con la que apoyaríamos una profecía

corriente. Su deseo de vivir una vida buena, el hecho de que prefiera sufrir el mal a infligirlo, no dependen de lo que le sucederá en el futuro a manos de sus jueces» (Dilman, 1979, pág. 176).

Sea lo que fuere lo que nosotros creamos acerca de la aceptación o el rechazo por parte de Sócrates de la verdad literal de la historia que cuenta, es evidente que está profundamente comprometido con el mensaje moral que ese relato contiene; y sigue estándolo a lo largo de todo el diálogo. Por cierto, la profundidad de su compromiso nos hace recordar la adhesión a las narrativas religiosas que ya hemos mencionado.

Nos preguntamos antes si términos como «transformación» y «transfiguración» no eran algo hiperbólicos cuando los usaba un maestro que estaba tratando de introducir un relato o una fábula en su acción docente. Tomamos un fragmento de *Gorgias* y lo presentamos como testimonio de que Sócrates tenía en mente precisamente ese propósito cuando dio por terminada su conversación con Calicles y empezó a contar la historia del «día del juicio». De allí inferiríamos que si era legítimo que Sócrates usara un relato de ese modo, también podría serlo que lo hicieran otros maestros.

Sin embargo, el uso del texto de *Gorgias* para legitimar el uso de la narración con fines transformadores presenta una dificultad. El problema está en que este diálogo, como muchos otros de Sócrates, tiene un final ambiguo. El lector debe conjeturar cuál habría sido la reacción de Calicles no sólo ante el relato de Sócrates sino también ante sus conclusiones. ¿La fábula logró su objetivo? ¿Calicles entró finalmente en razón? ¿Acaso en su corazón se producía una transformación mientras Sócrates hablaba? No tenemos respuestas para esas preguntas y no podemos buscarlas, porque se cree que Calicles, a diferencia de los otros personajes que aparecen en *Gorgias*, es un personaje de ficción. Pero el hecho mismo de que tales preguntas puedan ser formuladas deja abierta la puerta a la posibilidad de que tal vez Sócrates no haya logrado demasiado con su relato. Quizá perdió su tiempo. La idea es perturbadora, como ya vimos, porque significa que las historias pueden «funcionar» o no con arreglo a su designio. Y esto nos lleva a preguntarnos si los relatos son tan confiables como instrumentos de cam-

bio transformador que justifiquen la amplia difusión de su práctica en el aula.

Así volvemos a la conclusión a la que ya habíamos llegado: que los relatos pueden no tener siempre los efectos que los maestros desean, y que a veces pueden no tener efecto alguno. ¿Qué hacer ante ese hecho innegable? Una respuesta posible sería que si se demostrara que es altamente improbable que las narraciones tengan el efecto deseado, los maestros deberían dejar de usarlas. Pero, ¿cuán escasas deben ser las probabilidades de eficacia para que los maestros abandonen la práctica narrativa? Quizá deberíamos tratar de responder desde un punto de vista empírico. Y hasta es posible que alguien elaborara algún test de «antes» y «después» de los fines transformadores, para descubrir si los beneficios educacionales de contarles historias a los estudiantes son lo suficientemente confiables como para proseguir con esa práctica. ¿Acaso tales tests serían factibles? ¿Es ese el método que le recomendaríamos a un Sócrates de nuestros días? Para dilucidar por qué es probable que la perspectiva empírica no sea la correcta, volvamos al enigma planteado por el silencio de Calicles en los momentos finales del diálogo y por su falta de respuesta al terminar el relato.

Debemos preguntarnos en primer lugar hasta dónde es razonable esperar que un personaje como Calicles experimente un cambio en sus sentimientos en respuesta a una narración que debió haber tomado apenas algunos minutos. La respuesta es fácil. Aun sin saber nada de Calicles podemos suponer casi con certeza que era muy improbable que la tentativa de Sócrates tuviera éxito. Y cuando nos enteramos de que Calicles es una persona muy obstinada, hasta el punto de usar un lenguaje desconsiderado con Sócrates, nos afirmamos en nuestra presunción. Un solo relato, aun contado por Sócrates, es insuficiente para hacer que una persona de esas características cambie de idea. Es justamente eso lo que se desprende del diálogo. Calicles se mantiene en sus trece hasta el amargo final. Su caviloso silencio en respuesta a las invitaciones de Sócrates deja poco espacio para dudar de que su armadura defensiva sigue siendo impenetrable. Pero ¿por qué entonces se preocupa Sócrates? ¿Por qué, sobre todo, apela a un último recurso, el de contarle una fábula a tan recalcitrante y obstinado compañero de diálogo? ¿Acaso no tendría que haber desistido?

No necesariamente, diría yo. Sócrates debió de tener sus razones. Desde un punto de vista pedagógico, se me ocurren dos líneas de defensa de su actuación. Una es que cuando llegó el momento de contar la fábula no pensó tanto en Calicles como en los otros tres interlocutores, Querofonte, Polo y Gorgias, que también escucharían el relato y podrían, por lo tanto, ser influidos por él. Quizá narró tanto para ellos como para Calicles. Y el hecho de que los tres personajes también guardasen silencio al final nos deja en la duda con respecto a la eficacia de la historia para *ellos.* Sin embargo, el talante razonable de Polo y Gorgias en sus anteriores conversaciones con Sócrates hace que sea por lo menos verosímil imaginarlos influidos por una historia bien contada.

(Digamos, a propósito, que, si en vez de referirnos a Sócrates nos referimos a Platón y nos preguntamos por qué incluyó la fábula en el diálogo, dando por sentado que todo fue creación de él, sigue siendo posible la misma línea de razonamiento. Sólo existiría la diferencia de que Platón habría incluido el relato con la intención de influir sobre otros que no eran Calicles: los lectores del diálogo.)

Una segunda manera de explicar la decisión de Sócrates de contar la fábula, aunque tal vez tuviera grandes dudas acerca de su eficacia, requiere un enfoque de la enseñanza muy diferente del habitual hoy en día. Deberíamos pensar en los maestros no simplemente como individuos que actúan deliberadamente —es decir, como personas encargadas de ayudar a los estudiantes a alcanzar determinado conjunto de objetivos educacionales— sino como individuos comprometidos en lo que el filósofo Justus Buchler llamó una suerte de «metódica búsqueda a ciegas (. . .) una especie de camaradería con el azar». Buchler seguía calificando esta relación como «una alianza condicional» (Buchler, 1961, pág. 84). Para mantener esa alianza, explica,

«el agente metódico sólo necesita lucidez y una fuerte percepción. En cierto sentido, los métodos más profundos, los de las ciencias, las artes y la filosofía dependen más de la alianza (. . .) Cada instancia de la práctica contiene un elemento de contingencia y de oscuridad que sólo el deseo de una idea nueva puede superar. Este elemento de contingencia es un rasgo del método y no meramente de sus particularidades.

»No existe proceso inventivo alguno en el que se pueda obviar el tanteo por parte del agente. Porque en alguna medida todo rumbo es vago cuando se lo toma con el proyecto de lograr un producto singular y de valor imprevisible» (Buchler, 1961, pág. 85).

Los maestros no están menos en la oscuridad que los científicos, los artistas y los filósofos que Buchler menciona, aun cuando la oscuridad que perciben mientras realizan su trabajo pueda tener características singulares. Los maestros también deben mantener «una especie de camaradería con el azar», «una alianza condicional». Para ellos, no menos que para los otros, «cada instancia de la práctica contiene un elemento de contingencia y de oscuridad» que sólo el deseo y el esfuerzo pueden superar.

¿Qué implica esta alianza con el azar? Para los maestros —y quizá también para todos los demás— implica hacer de vez en cuando lo que *se siente* que es correcto aunque no se pueda decir con certeza por qué se hace eso y no otra cosa. Y cuando el maestro es como Sócrates, significa ser fiel a los propios principios éticos y actuar bajo su luz cuando todas las otras guías fallan, aun cuando no parezca posible que esa conducta arroje beneficio alguno como «resultado de aprendizaje» específico. Y si aplicamos estas ideas a lo que sucedió en *Gorgias*, podríamos afirmar que Sócrates contó la historia simplemente porque sintió que debía hacerlo. Lo que hizo fue lo que había que hacer en esas circunstancias, fue lo correcto en muchos sentidos, quizás en muchos más sentidos que los que Sócrates o Platón entendieron claramente.

Al adoptar este punto de vista podríamos imaginar que, en cierto momento del diálogo, Sócrates recuerda la fábula (quizás un instante antes de empezar a contarla) y siente inmediatamente que esa historia tiene relación con lo que ha estado diciendo hasta ese momento; y que finalmente decide usarla como piedra de toque de su argumentación. No la cuenta sólo debido al efecto que probablemente tendrá sobre Calicles o sobre cualquier otra persona; la cuenta por lo que podríamos llamar razones intuitivas. Simplemente le parece bien, le parece que encaja.

En cuanto a la decisión de Platón de incluir la fábula en el diálogo, es posible aplicar la misma línea de razonamien-

to. Muy posiblemente, como autor de la obra —y por ende, como narrador— Platón buscaba la manera de retratar a Sócrates en acción, con la esperanza adicional de lograr también otros objetivos, algunos pedagógicos y otros no. ¿Por qué, entonces, terminó agregando el relato mítico? Porque esa historia satisfacía todos los requerimientos retóricos y dramáticos del diálogo mejor que cualquier otro recurso que tal vez pudo pasar por su mente. Por otra parte, la fábula encarnaba la verdad moral fundamental que Sócrates estaba afirmando: que la vida virtuosa es la única que merece ser vivida. ¿Qué mejores razones podría haber tenido para incluir el relato?

Esta idea de la presencia del elemento intuitivo en la enseñanza resultará seguramente incómoda para quienes esperan el día en que la enseñanza sea una ciencia o algo parecido. Tal vez les parezca que se les da demasiada libertad a los maestros, la libertad de contar historias en clase —o indicar su lectura fuera del aula— simplemente porque les parece bien hacerlo, sin preocuparse demasiado por lo que se logrará con ese ejercicio. «Tal libertad *podría* ser beneficiosa si todos los maestros fueran tan talentosos como Platón o Sócrates», dirían los críticos; «pero, como todos saben, la mayoría de los docentes no lo son. Por eso los argumentos corrientes para justificar el uso del relato en clase deben expresarse claramente, incluyendo una pormenorizada descripción de los objetivos que se busca alcanzar».

En esta prevención de los críticos de esta práctica hay sin duda algo razonable, pero también algo inquietante. Lo razonable es la tácita expectativa de que los maestros tomen su trabajo muy en serio. Esto significa, entre otras cosas, elegir con sumo cuidado los materiales que usarán y las tareas que asignarán. Pero el problema implícito en esa recomendación es que, en realidad, lo que se pretende es sujetar el accionar de los maestros a resultados observables sobre todo en el campo de la instrucción, lo que restringe muchísimo la gama de razones que podrían legítimamente guiar la elección.

Si hemos de dejar espacio a los maestros no sólo para introducir relatos cuando la ocasión lo requiera sino también para usarlos de manera espontánea y natural, es preciso que la enseñanza y la narración sean contempladas desde una perspectiva que permita comprender la complejidad de

ambas y apreciarlas más que en la actualidad. Hay dos aspectos de esa complejidad que merecen una mención especial. Uno tiene concierne a los docentes; el otro, a los textos.

Al igual que muchas otras personas, los maestros suelen comportarse de manera enigmática. Hacen cosas por razones que no son inmediatamente comprensibles. Emiten señales contradictorias acerca de lo que piensan de sus alumnos y esperan de ellos. Sucede a veces que en un momento dado están sonrientes y amables y al momento siguiente fruncen severamente el ceño. De vez en cuando son contradictorios e inconsistentes en lo que dicen y hacen. En resumen, con frecuencia se comportan misteriosamente.

Pero también, al igual que muchas otras personas, los maestros suelen ser desconcertantes no sólo para sus estudiantes y para los demás sino para ellos mismos. Tal vez en ocasiones se pregunten por qué actúan de cierto modo con un alumno y de otra manera con otro. Tampoco parecen saber a ciencia cierta por qué enseñan como lo hacen, dando preferencia a un conjunto de actividades, a un estilo pedagógico. Desde luego, cuando decimos que *tal vez* se pregunten esas cosas no estamos diciendo que lo hagan invariablemente; y muchas veces sus interrogantes íntimos no se refieren a los aspectos desconcertantes para los otros. Bien podría ser que los maestros no tuvieran una explicación de las razones de su comportamiento; pero eso no quiere decir que les interese tenerla. Además, el hecho de que los docentes (como todos nosotros) se comporten a veces de manera enigmática no significa que todos los enigmas sean necesariamente resueltos, ni por ellos ni por la gente con la que interactúan. Algunos misterios duran mucho tiempo; otros no se resuelven nunca. Simplemente, aprendemos a vivir con ellos.

Los textos pueden ser tan enigmáticos como las personas, y a veces hasta más que ellas. Todos sabemos cómo es no entender un texto. Nos parece decepcionante por su falta de claridad, nos confunde, no podemos seguirlo. Y cuando hay descripciones de personas, como sucede siempre en los relatos, solemos encontrar que sus actos son más inexplicables que los de las personas reales.

Ahora bien, cuando nos cuentan una historia o nos indican que la leamos, las complejidades propias del texto y las

que afectan nuestra comprensión de los otros se entrelazan. Entonces se nos ocurren ciertas preguntas, por ejemplo: ¿Por qué cuenta esta historia? ¿Por qué me asignó leer ese relato? ¿Qué espera la profesora que extraiga yo de todo esto? Y estas perplejidades se suman a la dificultad intrínseca del texto. Todo se vuelve doblemente enigmático.

Angela S. Moger ha elaborado una presentación de la relación entre docentes y textos que es lo suficientemente provocadora como para que valga la pena citarla con cierta extensión. Sostiene esta autora que pedagogía y narrativa

«coinciden en su confianza en el mecanismo del deseo como *modus operandi*. La enseñanza y la narración existen, perduran y funcionan por medio de la postergación, perpetuamente renovada, de la satisfacción. Si nace en nosotros el deseo y se mantiene como resultado de la inaccesibilidad de la otredad del objeto que nos gustaría domesticar o consumir, ¿no podemos acaso sostener que las operaciones narrativas y las operaciones didácticas se intersecan en su intención implícita de abstenerse de cerrar la brecha, que es el objetivo de sus pretensiones explícitas? Una vez que ha sido apropiado, el objeto del deseo pierde su condición de deseable. Y el sentido es a la narrativa como la satisfacción al deseo: la posesión equivale a la muerte. Los relatos funcionan impartiendo una información que prometen pero que en realidad nunca entregan. A un relato hay que perseguirlo; si no hay enigma, si no hay un espacio que atravesar, no hay relato.

»La enseñanza también es una suerte de ilusión "óptica"; funciona merced a idéntico malabarismo. La postura pedagógica es un pretexto, la simulación de que hay algo fundamental que debe ser descifrado y de lo que debemos apropiarnos. Pero la sabiduría, como el amor y el relato, no se encuentra en la naturaleza, no tiene status empírico: como el ser amado y como la narrativa, sólo existe en la mirada del contemplador. Soy un maestro sólo en la mente de alguien que cree que yo podría enseñarle algo que no sabe. Pero como yo no poseo el conocimiento que esa persona anhela, enseñar consiste en seguir generando el deseo del conocimiento. La pedagogía, como la narrativa, funciona más por retención que por transmisión (. . .) Si el objetivo inmediato de la enseñanza es la búsqueda de conocimiento, también

puede decirse que su objetivo fundamental es la negación de esa satisfacción en favor de la renovación de la búsqueda misma» (Moger, 1982, págs. 135-6).

¿Qué podemos hacer con las afirmaciones de Moger? ¿Qué luz arrojan, si es que arrojan alguna, sobre los problemas vinculados al hecho de que los maestros usen relatos? Para responder a esa pregunta, resumamos primero los dos puntos principales de sus ideas.

Sostiene que los relatos trabajan prometiendo impartir una información que en realidad nunca comunican. Suscitan deseo pero postergan indefinidamente su satisfacción. Y del mismo modo, insiste Moger, enseñar es seguir generando el deseo de conocimiento y negándole satisfacción, en favor de la renovación de la búsqueda misma. La consecuencia más inmediata es que cuando los docentes usan relatos al enseñar, los estudiantes son doblemente tantalizados por la promesa de los bienes que nunca reciben.

¿Habrá algo de verdad en todo esto? ¿Acaso los relatos y la enseñanza suscitan y mantienen deseos que nunca se satisfacen? La respuesta tiene más de un sentido. Por cierto, hay relatos que terminan antes de lo que nosotros hubiéramos deseado. Nos dejan con el deseo de saber más acerca de los personajes y acontecimientos que contienen. Otros, entre los cuales pueden estar los del primer tipo, despiertan el hambre por más de lo mismo, aunque no necesariamente el mismo libro o los mismos personajes: despiertan nuestro apetito por más libros del mismo autor, tal vez, o del mismo género literario, novelas de misterio o novelas históricas, por ejemplo. Conocemos docentes que tienen los mismos efectos sobre sus alumnos: son los que nos hacen desear que el curso no termine nunca. Y unos pocos, como Sócrates, nos dejan con hambre de más conocimiento en general.

Pero, como todos sabemos, nuestros encuentros con los maestros y con los relatos pueden ser también satisfactorios y ricos. Al terminar ciertos relatos quedamos sumergidos en nuestros pensamientos. Queremos que nada nos perturbe ni nos impida seguir disfrutando de la experiencia que acabamos de tener. Después de cierto tiempo, nuestro apetito intelectual revive y buscamos una vez más el tipo de goce que sólo una nueva historia puede darnos. Sin embargo, los sentimientos de satisfacción y saciedad forman parte ha-

bitual de nuestra exposición a las explicaciones narrativas. Y lo mismo sucede, o al menos así lo creemos, con la mejor enseñanza. En esa situación también experimentamos una sensación de plenitud y realización; pero tarde o temprano empezamos a desear más.

Debe de ser esto lo que quiere decir Moger cuando afirma que la enseñanza actúa por medio de la continua renovación del deseo de sabiduría. Pero su declaración de que «enseñar es *sólo* [las bastardillas son nuestras] seguir generando el deseo del conocimiento» parece algo excesiva. Aunque muchos maestros suelen generar entre sus alumnos el deseo de alcanzar la sabiduría —y aun lo logran sin propósito consciente—, la enseñanza es mucho más que eso. Desde luego, la expectativa de que los maestros nos *enseñarán* algo existe; creemos que después de estudiar con ellos seremos más cultos que antes. Pero, por otra parte, el nuevo conocimiento nos resulta satisfactorio en sí mismo y no como un preludio de nuestro anhelo de obtener más.

Podríamos decir que la idea de Moger de que «la pedagogía, como la narrativa, funciona más por retención que por transmisión. . .» podría ser llamada su «teoría del doble rompecabezas» de lo que sucede cuando los maestros se convierten en narradores. Y por otra parte, esa teoría es sólo parcialmente correcta, en el mejor de los casos. Pero sigue siendo útil porque nos recuerda que en el interior de cualquier encuentro pedagógico podemos descubrir capas de significación y sentido de las que ninguno de los participantes, incluido el maestro, tiene plena conciencia. Y es útil también porque solemos olvidar que tales descubrimientos requieren un tipo de reflexión que sólo puede producirse *después* de que hemos actuado, nunca *antes*. La significación de este hecho para la enseñanza merece un comentario.

Cuando de ordinario pensamos en la actividad de los maestros, imaginamos que primero hacen planes y luego los ponen en práctica. Durante el período de planificación —la fase previa a la enseñanza misma— se supone que toman decisiones acerca de los objetivos y de los medios para alcanzarlos. Creemos que con esos planes en la mano los docentes se preparan para actuar con responsabilidad. Pero ¿cómo trabajan en realidad los maestros? ¿Es necesario, o siquiera aconsejable, que procedan minuciosamente con arreglo a esos dos pasos?

Las observaciones de Moger acerca de que los maestros prometen más de lo que dan pueden ser leídas como una suerte de asalto freudiano a la racionalidad implícita en cualquier modelo de enseñanza que implique planificación. En primer lugar, esas observaciones dan por sentado que en la mayoría de las situaciones docentes sucede mucho más de lo que podríamos imaginar (como en el mundo del accionar humano en general); y en segundo, indican que por lo menos algunos de esos procesos inconscientes pueden tener un lado oscuro, un lado que muchos maestros preferirían no reconocer. Sin embargo, Moger pasa por alto el lado luminoso en esa manera de pensar: que muchos maestros *entregan* más de lo que *prometen*, es decir, exactamente lo contrario de lo que afirma el análisis freudiano de la autora. Y lo hacen dando clases que son mucho más ricas en contenido y están más llenas de conocimiento de lo que hubiera revelado el examen de sus planillas de planes o se hubiera averiguado en una conversación anticipada con ellos. Estos docentes captan las oportunidades que se les presentan mientras dan clase. Así, descubren el valor de lo que están haciendo en el proceso mismo de hacerlo. Desde luego, tales acontecimientos excepcionales no se producen todos los días, pero cualquier persona que haya leído alguna vez un cuaderno de planificación y haya asistido después a esa clase sabe que no hay comparación posible entre los planes, necesariamente esquemáticos, y la rica realidad que se despliega en el aula.

¿Sucede algo similar con los relatos que los profesores leen en voz alta o indican que los alumnos lean? ¿También en ese caso lo que se transmite resulta ser más de lo que se prometió? Sospecho que sí. Creo que muchos maestros usan las historias como imaginamos que lo hizo Sócrates en *Gorgias*. Las leen o indican que sean leídas con la esperanza de que el esfuerzo produzca algo bueno; sin embargo, sería necesario presionarlos mucho para que dijeran con precisión qué bien sería ese. Además, no pueden contar con que se produzca.

¿Cómo debemos proceder frente a esta incertidumbre en la enseñanza? ¿Debemos alentarla o desalentarla? ¿Debemos insistir en que los maestros sólo deben usar relatos cuando saben exactamente lo que están haciendo (es decir, cuando sus propósitos sean puramente epistemológicos), o

debemos permitir que se introduzcan narrativas cuya función es vaga y cuyos resultados no son mensurables? ¿Y quiénes somos «nosotros», los que debemos oponernos y permitir? ¿Somos los profesores de los maestros? ¿Los directivos de las instituciones? ¿El público en general? ¿Tal vez los maestros mismos? De las respuestas que demos a todas estas preguntas depende no sólo el futuro de la moderna práctica pedagógica sino también el futuro de la educación.

Referencias

Buchler, J. (1961) *The concept of method*, Nueva York: Columbia University Press.

Danto, A. C. (1985) «Philosophy as / and / of literature», en Rajchman y C. West, eds., *Post-analytic philosophy* (págs. 63-83), Nueva York: Columbia University Press.

Dilman, I. (1979) *Morality and the inner life*, Nueva York: Harper & Row.

Hauerwas, S. (1983) *The peaceable kingdom*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Kuhns, R. (1974) *Structures of experience*, Nueva York: Harper & Row.

McNeill, W. H. (29 de diciembre de 1985) «Encounters with Toynbee», *New York Times Book Review*, págs. 1, 24.

Moger, A. S. (1982) «That obscure object of narrative», en «The pedagogical imperative: Teaching as a literary genre», *Yale French Studies*, *63*, págs. 129-38.

Platón (1961) *Diálogos: Gorgias o de la Retórica*, Buenos Aires, Madrid: Aguilar.

Report of the Commission on the Humanities (1982) *The humanities in American life*, Berkeley: University of California Press.

Sartre, J-P. (1965) *La náusea*, Buenos Aires: Losada.

2. La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos

Sigrun Gudmundsdottir

El interés por la narrativa como vía de conocimiento es una característica distintiva de la investigación en numerosas disciplinas: crítica literaria, semiótica, filosofía, antropología, lingüística, psicología cognitiva e historia. Aunque parcial, esta lista nos da una idea del amplio interés que existe por la narrativa, especialmente en ciertas disciplinas que la comunidad educativa tradicionalmente frecuenta para informar su propia investigación. Y al mismo tiempo se advierte también un incipiente sentido de la importancia de la narrativa como medio para informar la investigación y la práctica de la educación. Pero ¿cómo debe interpretar el investigador educativo esas diversas definiciones y aproximaciones de la narrativa? Me gustaría revisar algunos de esos trabajos con el objetivo de contribuir a la comprensión de las diversas maneras en que los maestros *presentan* el conocimiento. En resumen, deseo explorar la cuestión de la naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos en su relación con las formas narrativas de conocimiento.

Definiciones de narrativa

Las palabras «narrativa», «narración» y «narrar» tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional (Whyte, 1981). Los actuales usos y definiciones de la palabra «narrativa» conservan vestigios de sus raíces latinas. Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos «historia» y «narrativa» son sinónimos: relatos de actos que por lo general involucran a

seres humanos o animales humanizados. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento. Fry (1984), por ejemplo, considera que la forma de las historias representa un conjunto de modelos relacionales por medio de los cuales lo que de otra manera sería sólo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí, ahora presenta una conexión sustancial y moral. Otros especialistas han elaborado diversas definiciones para informar conceptos afines, tales como «discurso» e «indagación». Los diferentes enfoques pueden agruparse en dos tradiciones separadas.

Los teóricos literarios estructuralistas establecen una clara distinción entre narrativa, historia y discurso (Culler, 1975). Una narrativa tiene dos partes: la historia y el discurso (Chatman, 1978). La historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. El discurso puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; también puede ser película cinematográfica, mimo o danza. El producto final es una narrativa, un texto organizado (Chatman, 1981). Desde este punto de vista se considera que una historia tiene bien delimitados el comienzo, el medio y las fases finales (Scholes, 1981; Whyte, 1981). Whyte (1981) considera que las narrativas incorporan un punto de vista que impone «cierto número de exclusiones y de condiciones restrictivas» (pág. 3). Por otra parte, Scholes (1981) se concentra en los aspectos estructurales y comunicativos de las narrativas, y sostiene que una narrativa es «un texto que se refiere, o parece referirse, a cierta serie de acontecimientos que se producen fuera de él mismo» (pág. 205).

Otros autores establecen una distinción mucho más vaga entre historia y narrativa. En este caso la distinción es más flexible y, en consecuencia, más útil para los investigadores de las ciencias sociales que desean aplicarla al análisis de una vasta gama de fenómenos sociales. Herrenstein-Smith (1981), por ejemplo, considera que la definición estructural de la narrativa es demasiado limitante. Nos aconseja utilizarla «fructíferamente» en el análisis «del lenguaje, el comportamiento y la cultura». Propone entonces otra definición, que se basa en la idea de que la narrativa es

algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano (pág. 227). De acuerdo con este punto de vista, la narrativa está constituida por una serie de *actos* verbales, simbólicos o conductales que se hilvanan con el propósito de «contarle a alguien que ha sucedido algo» (pág. 228). Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa (véase también el capítulo de Shirley Pendlebury en este volumen).

Esta manera de definir la historia y la narrativa ha sido adoptada por muchos investigadores y críticos de la educación que quieren estudiar la narrativa dentro de sus contextos social y educativo (Ben-Peretz, 1990; Carter, 1992; Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1983, 1990, 1991). Las narrativas han encontrado aplicación práctica en dos áreas del campo de la educación, ambas vinculadas con la acción «contarle a alguien que ha sucedido algo». La primera área es la enseñanza de los contenidos (véase el trabajo de Jackson en este volumen). La narrativa parece ser una elección obvia como estructura organizativa. Muchos maestros talentosos, entre ellos Leimar (1974), Marshall (1963), Paley (1990) y Warner (1963), han explicado cómo usan las historias para captar la atención de sus alumnos. Algunos filósofos de la educación, como Egan (1988), han recomendado a los maestros que utilicen la narrativa como un medio para estructurar el curriculum. El modelo alternativo de Egan organiza el curriculum sobre la base de opuestos binarios, que representan «las principales líneas estructurales a los largo de las cuales avanza una historia» (pág. 27). Un estudio realizado por maestros con gran experiencia demostró que los maestros usan intuitivamente narrativas para poner orden en lo que consideran un curriculum desmembrado (Gudmundsdottir, 1991). La estructura narrativa es también lo que los maestros noveles utilizan cuando tratan de explicar el curriculum a sus alumnos y de explicárselo a ellos mismos (Carter, 1991; Gudmundsdottir, 1990*a*). La estructura narrativa caracteriza además las maneras en que los maestros experimentados organizan lo que saben acerca de la enseñanza. «Hanna», una maestra jubilada, comunica

su importante conocimiento profesional por medio de relatos de hechos pasados y de personas que conoció hace décadas; y (quizás) gracias a la forma narrativa, recuerda todavía vívidamente los detalles (Ben-Peretz, 1990). Cuando Hanna y sus colegas, jóvenes y viejos, tienen que transformar «el saber en decir» (Whyte, 1981), eligen naturalmente la narrativa.

La segunda área dentro de la educación donde las narrativas han encontrado aplicación útil es la investigación educativa. Elbaz (1990) identifica el relato como uno de los principales temas en la investigación sobre la enseñanza. Observa esta autora que «el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido» (Elbaz, 1990, pág. 31). Elbaz se refiere a tres tipos de narrativas: la narrativa en el curriculum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. Elbaz reconoce que las narrativas se instalan hoy firme y rápidamente en la investigación educativa. Cada vez más la narrativa representa el objeto de los intereses del investigador, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos, como en el estudio de casos y la etnografía (véase el capítulo 13, de Zeller, en este volumen).

Clandinin y Connelly (1990) llaman a su trabajo, y a otras investigaciones afines, «relatos de experiencia y de indagación narrativa», es decir, cuentan historias de docentes y dirigen indagaciones narrativas. Para ellos la narrativa significa «tanto el fenómeno como el método» (Clandinin y Connelly, 1990, pág. 2). Es evidente que muchos buenos investigadores de la enseñanza utilizan narrativas tanto en el proceso de indagación como en los informes de los resultados de la investigación. Como Spence (1984) señaló, «es indudable que un relato bien construido posee una especie de verdad narrativa real e inmediata» (pág. 21). Las narrativas de los investigadores que se han ocupado de maestros, estudiantes de magisterio individuales o pequeños grupos de unos u otros muestran que la narrativa parece ser una mediación natural entre cierto estudiante y el maestro en determinada clase y entre los estudiantes y los maestros en todas las escuelas en el mundo occidental. Las historias de los «Lads» (Willis, 1977), «Sarah» (Elbaz, 1983), «Bruce»

(Clandinin y Connelly, 1986), «Stephanie» (Clandinin, 1986), «Colleen» (Grossman, 1987), «Nancy» (Gudmundsdottir, 1988, 1991) y «Benny» (Erwanger, 1973) son bien recibidas también en Escandinavia.

Una de las razones por las que estos relatos son aceptados en Europa es porque hay algo básicamente humano en las narrativas. Whyte (1981) señala que el estudio de las narrativas implica «la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y posiblemente hasta sobre la naturaleza de la humanidad» (pág. 1). Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes. Por ejemplo, podemos advertirlo en los dibujos rupestres de Francia y España. Esos dibujos pueden leerse como narrativas que describen un hecho de caza, y al contemplar estas vívidas e impresionantes pinturas podemos atisbar la cultura y los valores de las personas que las realizaron. Hoy en día diferentes culturas mantienen su acervo de narrativas para comunicarse y conservar sentidos compartidos. Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos acumulados y compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos sino que están en constante revisión. La idea de los sentidos compartidos subyace en la tesis de Bruner (1986) cuando afirma que nosotros, como individuos, sólo expresamos «una variante de las formas canónicas de la cultura» (pág. 15). Sus palabras encontraron eco en MacIntyre (1985), quien va aun más lejos y afirma que si a los niños se los priva de los relatos, «se los convierte en tartamudos, en personas vacilantes, tanto en sus palabras como en sus actos» (pág. 216).

El saber pedagógico sobre los contenidos: una modalidad narrativa del saber

Desde que Lee Shulman (1987) introdujo el concepto de *saber pedagógico sobre los contenidos*, numerosos investigadores y maestros han reconocido que este concepto representa un elemento importante en la base de conocimientos de los maestros. El concepto designa las modalidades bajo las cuales los maestros conocen y comprenden su materia,

que son «específicas de los maestros y de la enseñanza» (Shulman, 1987). Intuitivamente se entiende que los maestros experimentados deben de tener sobre su materia un saber diferente del que tienen los que no se dedican a la docencia. Además, este concepto y el modelo que Shulman (1987) elaboró describen a la enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva, una actividad en la que los maestros dan vida al curriculum y a los textos que enseñan con sus valores y sentido (Gudmundsdottir, 1990*a*). Esta imagen de la enseñanza como una preocupación narrativa se esclarece en la obra de Ben-Peretz (1990), Carter (1992), Connelly y Clandinin (1988), Doyle (1992), Egan (1988), Elbaz (1991) y Jackson (1986), y también gracias a los colaboradores de este volumen.

Aunque el concepto de Shulman haya capturado la imaginación de muchos maestros e investigadores, el concepto —y el saber que quiere designar— sigue siendo difuso. Los investigadores han descripto el desarrollo de esta modalidad de saber en docentes noveles (Carter, 1991; Grossman, 1987; Grossman y Gudmundsdottir, 1987; Gudmundsdottir, 1990*b*; Reynolds, 1987, y Wineburg, 1987); y la investigación sobre los maestros experimentados demuestra que este grupo de docentes sabe su materia de un modo diferente que sus colegas con menos experiencia (Grant, 1988; Gudmundsdottir, 1988; Hashweh, 1987; Leinhardt y Smith, 1985). Su saber es práctico, se ha desarrollado a lo largo de los años con la «sabiduría de la práctica» (Shulman, 1987). Se caracteriza por sus cualidades narrativas.

La idea que está implícita en la expresión «saber pedagógico sobre los contenidos» es que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza. Las posteriores discusiones acerca del concepto se concentraron en este saber transformado sobre los contenidos. Wilson, Shulman y Richert (1987) describieron algunas de las fases iniciales de esta transformación. Uno de sus informantes, Frank, estudiante de la carrera de profesorado, se dio cuenta de que el enfoque de las materias que él había aprendido mientras estudiaba en los primeros años de la universidad no se prestaba para su actividad docente en la escuela secundaria. Frank pensó que, si él iba a enseñar su materia correcta y eficazmente, tendría que «ma-

nejar 150 enfoques diferentes de la biología». Frank no se queja de no saber suficiente biología, pero ha descubierto que la forma en que él sabe biología no es apropiada para enseñar la materia en el nivel secundario.

Grossman, Wilson y Shulman (1989) describieron los elementos que componen el saber sobre los contenidos y que lo hacen más pedagógico. Identifican básicamente dos componentes que facilitan este proceso, proceso al que Dewey se refiere como «psicologización» de los temas. En primer lugar, los autores describen «las dimensiones pedagógicas de los temas». Estas dimensiones se superponen y se integran parcialmente. La primera de ellas es «el saber sobre los contenidos a enseñar», que se define como «la sustancia misma de la disciplina: información fáctica, principios organizadores, conceptos centrales» (pág. 27). Hacen notar estos investigadores que los estudiantes de profesorado que se han especializado en un área muy reducida suelen encontrarse con que no tienen un saber sobre los contenidos adecuado para la enseñanza. La segunda es «el saber sustancial para enseñar». Esta manera de saber la materia se refiere a lo que Schwab (1978) llama «la estructura sustantiva de la disciplina». Se trata en este caso de los marcos teóricos que combinan, organizan y confieren sentido al saber dentro de cada disciplina. La tercera dimensión es «el saber sintáctico para enseñar». Y también en este caso los autores se apoyan en las potentes ideas de Schwab. Esta manera de saber la disciplina describe las estructuras que guían la investigación en una disciplina. Es fundamental para la manera en que posteriormente el saber sobre el contenido se desarrolla y se transforma pedagógicamente.

En segundo lugar, Grossman y sus colegas (1989) presentan un componente que llaman «las creencias acerca de la materia». Afirman estos autores que las creencias de los investigadores acerca de la materia, combinadas con sus creencias acerca de los estudiantes, las instituciones docentes, el aprendizaje y la índole de la enseñanza, «afectan fuertemente su enseñanza» (pág. 31). Se han identificado dos tipos de creencias. Uno se refiere a la materia misma y a las prioridades que los profesores asignan a los asuntos. El segundo tipo de creencia se vincula con la orientación de los profesores hacia la materia. Estas creencias, llamadas también valores (Gudmundsdottir, 1990*b*), modelan el tipo de

historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros y profesores consideran importante que los estudiantes sepan. También legitiman o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos.

Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas están inextricablemente entrelazados. Unos y otras tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea. Utilizamos las narrativas para explicar los hechos ya se trate de diversas clases de texto o de prácticas curriculares o docentes, desde el momento mismo en que entramos en una escuela. Este aspecto de la narrativa como organizadora de la experiencia está vívidamente ejemplificada en el estudio que Carter (1991) dedicó a «los acontecimientos que se recuerdan bien» entre los estudiantes de magisterio.

Las ideas de Shulman alcanzaron gran popularidad pero también merecieron críticas. McEwan y Bull (1991), si bien siguen simpatizando con la idea de que el saber es pedagógico, sostienen que no puede haber un saber sobre los contenidos sin una dimensión pedagógica, porque la comprensión y la comunicación de una idea son en sí mismas actos pedagógicos. Luego afirman que «comprender una idea nueva no consiste meramente en agregarla al acervo existente. Consiste también en captar su potencia heurística, su potencia para enseñar. Las explicaciones no son sólo explicaciones de algo, son también explicaciones para alguien» (pág. 332). Esta crítica no invalida las ideas de Shulman, simplemente las aclara. Porque si sostenemos que el saber sobre los contenidos posee cualidades narrativas y pedagógicas, podemos comprender mejor su «potencia heurística». El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y rein-

terpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar «el saber en decir» (Whyte, 1981), proceso que explicaré en la sección siguiente.

Narrativizar la experiencia

El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de práctica acumulativa que es también compartida por los otros. Las narrativas contadas dentro de una tradición son «paquetes de conocimiento situado» (Jordan, 1989). Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas (Orr, 1987).

Los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben. Si los investigadores interactúan con los docentes como oyentes interesados, llegan a conocer el mundo del aula y a saber cómo son los profesores y qué saben estos. A medida que los investigadores indagan y orientan con sus preguntas, las historias de los maestros se van convirtiendo inevitablemente en una producción conjunta. Este proceso es dinámico. Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir, 1992). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos.

El estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del *saber pedagógico sobre los contenidos*: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación (Shulman, 1987).

Experiencia práctica

Los profesionales que trabajan con gente suelen codificar sus experiencias en forma narrativa. Con frecuencia utilizan historias de caso y explicaciones narrativas, tal como se ejemplifica en el trabajo de Schon (1983). Los profesionales que él estudió eran arquitectos, ingenieros y psicoterapeutas, pero sólo los de este último grupo trabajaban con gente, y por lo general presentaban relatos para explicar y justificar su pensamiento y su accionar. Del mismo modo, el mundo del docente rebosa de actividad humana. A veces ese mundo es caótico, impredecible y multidimensional (Doyle, 1977), pero al representar los acontecimientos a través de narrativas los maestros logran poner cierto orden en el caos y proyectan un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones. Los estudios de investigación de Elbaz (1983), Connelly y Clandinin (1988), Grant (1988) y Gudmundsdottir (1988) exponen las diferentes maneras en que los profesionales experimentados estructuran su saber práctico. Elbaz junto con Connelly y Clandinin (1988) han identificado un cuerpo de saberes que ellos definen como «conocimiento práctico». Se trata de un «conjunto de conceptos complejo y de orientación práctica que los docentes utilizan activamente para modelar y dirigir el trabajo de enseñar» (pág. 19). Elbaz (1983) identifica cinco categorías de conocimiento práctico de los maestros: del yo, del entorno de la enseñanza, de la materia, del desarrollo curricular y de la instrucción.

Quienes estudian lo que los docentes experimentados saben acerca de la enseñanza y del mundo del aula se encuentran inevitablemente en algún momento escuchando historias que los maestros cuentan para explicar la esencia de lo que saben. «Bruce» (Clandinin y Connelly, 1986) contó una historia acerca de uno de sus ex alumnos para explicar y justificar moralmente su manera de usar el lenguaje en el aula. En los trabajos de Elbaz (1983), Clandinin (1986) y otros que han estudiado lo que los docentes experimentados saben acerca de su trabajo, se pueden encontrar muchas historias de este tipo. La investigación acerca del conocimiento y la práctica de los docentes experimentados demuestra también que a ellos les preocupa, explícita o implícitamente, la presencia de valores y otras cuestiones mo-

rales en su práctica. Huberman (1983) señala que los estudios sobre los valores entre los maestros han «demostrado consistentemente que los docentes son muy altruistas y tienen una orientación social» (pág. 501). Huberman informa que los docentes obtuvieron un elevado puntaje en la escala de Allport-Vernon-Lindzey, «ligeramente por debajo de los teólogos, pero muy por encima de los médicos, abogados, farmacéuticos e ingenieros» (pág. 501). Las enseñanza morales y las narrativas parecen ser socios naturales en la vida de los docentes.

Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral. Whyte (1981) afirma que, al situar los hechos en una secuencia narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral. Y el acto de contar una historia está «íntimamente vinculado al impulso de moralizar la realidad (si no es una función de ese impulso), es decir, a identificarla con el sistema social que es la fuente de cualquier concepto moral que podamos imaginar» (pág. 14). Los estudios realizados sobre los estudiantes de profesorado muestran que a ellos también les preocupan los valores morales, y que son especialmente los futuros docentes muy interesados en su materia los que más se preocupan por ellos (Grossman, 1987; Gudmundsdottir, 1987). Pero al mismo tiempo parecen incapaces de integrar cabalmente sus valores pedagógicos con su saber —en desarrollo— de las diversas maneras de enseñar el tema. Por otra parte, los docentes experimentados han integrado totalmente sus valores con la materia, los objetivos y sus puntos de vista acerca de los estudiantes y la enseñanza (Gudmundsdottir, 1990*b*). Al parecer, sus valores se han convertido en una suerte de andamiaje para su *saber pedagógico sobre los contenidos.*

La narración de la experiencia práctica surge naturalmente, tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la

experiencia. El orden se logra siguiendo varias dimensiones cognoscitivas (Robinson y Hawpe, 1986): *economía, selectividad* y *familiaridad*. La *economía* significa que el orden narrativo puede aplicarse a prácticamente todos los aspectos de nuestra vida: el pasado, el presente y el futuro. La *selectividad* es vital, ya que no podemos prestar la misma atención a todas nuestras experiencias. El esquema narrativo clasifica y asigna significación a la información y la sitúa dentro de la narrativa. La *familiaridad* se alcanza por medio de la repetición y de la creación de relatos similares de eventos característicos. Esto hace que las historias se cuenten dentro de una tradición más familiar y más fácil de comprender que si el marco es extraño y ajeno a la experiencia de los estudiantes.

Interpretación

En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones. Según Palmer (1969), comprometerse en la interpretación es colocarse en el lugar de un autor. El maestro tiene su mente fija en su audiencia (los estudiantes), se entrega a lo que McEwan (1987) llama «interpretación pedagógica» y produce un «texto pedagógico», como me gusta llamarlo. Como Barthes nos recuerda, un autor no es la persona que inventa las historias o los poemas más fantásticos, sino la persona que alcanza el mayor dominio de los códigos narrativos de determinada cultura.

Para interpretar de este modo, es preciso que los maestros aprendan a mirar y comprender textos, prácticas y aulas pedagógicamente. Pero existen muchas maneras posibles de mirar el mundo. Fish (1980) escribió en la pizarra una lista de sustantivos y les dijo a sus alumnos que era un «poema». Tan pronto como les dijeron que era un poema, los jóvenes lo miraron con «ojos de búsqueda de la poesía». O sea que activaron sus experiencias previas con la poesía y convocaron un conjunto de expectativas acerca de lo que los poemas pueden hacer. Su definición de «poesía» funcionó co-

mo una «receta» de lo que había que buscar. Y en el proceso de esa búsqueda, produjeron sentidos para el texto. El texto mismo es como un esqueleto que espera que le den vida. Y los lectores lo hacen, al leerlo con «ojos de búsqueda de la poesía» o, para decirlo de otro modo, con «ojos de búsqueda de lo pedagógico».

Los textos usados en la enseñanza, como también los libros de texto y otros materiales, exigen una «mirada pedagógica». Según la hermenéutica clásica (Palmer, 1969), para comprender es preciso reconstruir el texto. El intérprete debe conocer los textos y la materia que presentan, debe sumergirse en ese mundo de textos y asunto. Sólo entonces puede tener lugar una interpretación pedagógicamente significativa. Para crear un nuevo texto, un texto pedagógico, es preciso seleccionar primero ciertos aspectos del texto (Polkinghorne, 1988). Por ejemplo, cuando «Nancy» y «Naomi» enseñan Huckleberry Finn, seleccionan ciertos episodios de la novela (Gudmundsdottir, 1988). «Snorre», un profesor de estudios sociales noruego, selecciona de los textos hechos, figuras e imágenes y los agrega a otros materiales que tiene en su colección privada de materiales curriculares (Gudmundsdottir, estudio en curso). Los referentes de segundo orden se crean estableciendo una pauta causal que integra todos los referentes de primer orden en un todo significativo, una narrativa. Esta narrativa es una interpretación del texto, que a su vez es una interpretación de un texto anterior. Las interpretaciones son siempre inevitablemente interpretaciones de interpretaciones. «Snorre» creó un nuevo «texto» narrativo, un texto que consideró más «pedagógico». En cuanto a las dos maestras norteamericanas, «Nancy» y «Naomi», cada una creó un nuevo «texto» a partir de los referentes de primer orden que seleccionaron de Huck Finn, creando así la narrativa que cada una sintió que comunicaba mejor lo que ella había visto en la novela. Los diez profesores experimentados con quienes trabajé en Estados Unidos y en Europa son diferentes en muchos aspectos, pero todos llegaron a tener «ojos pedagógicamente curiosos», y los usan para estudiar textos y construir nuevas «interpretaciones pedagógicas» (McEwan, 1987).

Reflexión

Aprender a mirar los textos de este modo es un logro y una medida de la índole compleja del aprendizaje experto. Posiblemente la base sólida para este logro se establezca en la escuela superior, cuando el joven empieza a estudiar su materia. Pero las lecciones más importantes de interpretación pedagógica se aprenden en el trabajo, en un ciclo de aplicación práctica y reflexión. La reflexión implica la explicación meditada de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato. Según Robinson y Hawpe (1986), esa acomodación es una manera natural de contar las experiencias. Estos autores creen que tal naturalidad demuestra la constante presencia del pensamiento narrativo en la vida cotidiana, especialmente entre los profesionales que tratan con gente.

Pendlebury (véase el capítulo 4 en este volumen) afirma que la reflexión crea un equilibrio delicado pero importante entre dos «estados de ánimo»: el «equilibrio reflexivo» y la «espontaneidad perceptiva». El primero es típico de los docentes que enseñan según las reglas consagradas; el segundo es propio de los docentes que parecen impulsivos y propensos a tomar decisiones caprichosas. Pendlebury sostiene que los docentes alcanzan el equilibrio cuando aprenden a reflexionar sobre situaciones concretas y reales.

Transformación

Las narrativas son un valioso instrumento *transformador*; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás (véase Jackson, capítulo 1 de este volumen). Podemos construir mundos en diversas formas (Goodman, 1978). Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo. Por ejemplo: al realizar experimentos con sujetos que observaban figuras geométricas en movimiento, se demostró que los participantes construían confiadamente elaboradas historias

para explicar la más simple de aquellas configuraciones (Michotte, 1963), lo que constituye una prueba de que todas las personas tienen una urgencia fuerte y natural por contar una historia cuando tienen que dar sentido a sus experiencias. El experimento con las figuras geométricas implicaba avanzar desde algo casi sin sentido hasta una forma dotada de sentido. En la mayoría de los casos la transformación implica avanzar desde una historia incompleta hasta otra más completa y exigente. Hacemos esto estableciendo primero la relación o coherencia que hace avanzar la historia en el tiempo. Después viene la dirección de la historia, el objetivo o la razón de todo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren estos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos. Esas características nos ayudan a recordarlos. Además, una forma narrativa clara los hace generalizables y aplicables a una vasta gama de situaciones.

Los docentes experimentados son maestros en el arte de transformar su curriculum (Gudmundsdottir, 1991). Tienen una gran provisión de unidades curriculares bien organizadas, a semejanza de los «pedazos de cuentos» de la tribu xhosa de Africa (Gough, 1990). Se trata de fragmentos coherentes de narrativas, que se combinan de diferentes maneras para crear una narrativa mayor. El narrador xhosa es libre, dentro de ciertos límites, de combinar novedosamente estos pedazos de cuentos.

Apoyándose en su saber pedagógico sobre los contenidos, los maestros experimentados revisan constantemente las viejas unidades narrativas de su curriculum y construyen con ellas otras, al mismo tiempo que tratan de imaginar nuevas maneras de hacer que algo interese a sus estudiantes. Pongamos un ejemplo. «Torolf» y «Hallgerd» enseñan literatura en un colegio secundario en Noruega. El curriculum les exige que enseñen los poemas de un poeta del siglo XVI cuyo lenguaje resulta de difícil comprensión para los estudiantes. Los profesores están constantemente imaginando maneras de hacer más fácil que los estudiantes se interesen por el poeta y comprendan su poesía. Encaran esa tarea construyendo una elaborada unidad de curriculum, con una clara estructura narrativa, en la que presentan al

poeta y hacen conocer sus poemas y el mundo del siglo XVI. El motivo que está detrás de esos procedimientos no es sólo que los estudiantes entiendan esta literatura: es también que entenderla les resulte valioso. Esto indica un segundo sentido de transformación, el sentido que Jackson discute en un capítulo anterior: que las narrativas de los maestros no pretenden sólo *in*formar a los estudiantes sino también *trans*formarlos.

Conclusión

Como cuerpo de saber que se desarrolla sobre todo a través de la práctica, el saber pedagógico sobre los contenidos conserva algunos de los elementos que caracterizan el saber de quienes trabajan con gente en el ámbito de las actividades prácticas. El conocimiento pedagógico del contenido es «hecho en casa», se desarrolla en la práctica, trabajando con textos, materias y estudiantes en diferentes contextos año tras año; y en el caso de los profesores experimentados, a lo largo de décadas. Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y para organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico. La teoría de la interpretación textual indica que comprender una historia es reconstruirla: a partir de textos viejos se crean textos nuevos. Los docentes están en una situación singular, porque tienen que interpretar esos mismos textos también pedagógicamente, es decir, teniendo en cuenta la comprensión de sus alumnos. Creo que lo que está en el meollo del saber pedagógico sobre los contenidos es precisamente la interpretación pedagógica. Los buenos maestros interpretan pedagógicamente: lo hacen y lo han hecho siempre desde los albores de la humanidad. Creo que ha llegado el momento de empezar a considerar a la enseñanza lo que es, «un texto intemporal», una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el expreso propósito de interesar a los estudiantes.

Referencias

Ben-Peretz, M. (abril de 1990) *Scenes from the past: Professional episodes remembered by retired teachers.* Trabajo presentado ante la International Conference on Teacher Thinking, Ben-Gurion University, Beer-Sheva, Israel.

Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press. [*Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa, 1988.]

Carter, C. (1992) «The place of story in research on teaching», *Educational Researcher*, *22*(1), págs. 5-12.

Carter, K. (1991) *Well remembered events.* Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago.

Clandinin, D. J. (1986) *Classroom practice: Teacher images in action*, Londres: Falmer Press.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1986) «On the narrative method, personal philosophy, and narrative units in the story of teaching», *Journal of Research in Science Teaching*, *23*(4), págs. 293-310.

(1990) «Story of experience and narrative inquiry», *Educational Researcher*, *19*(5), págs. 2-14.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988) *Curriculum planners: Narratives of experience*, Nueva York: Teachers College Press.

Culler, J. (1975) *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*, Ithaca, NY: Cornell University Press.

Chatman, S. (1978) *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*, Ithaca, NY: Cornell University Press.

(1981) «What novels can do that films can't (and vice versa)», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 117-36), Chicago; University of Chicago Press.

Doyle, W. (1977) «Learning the classroom environment: An ecological analysis», *Journal of Teacher Education*, *28*(6), págs. 51-5.

(1992) «Curriculum and pedagogy», en P. Jackson, ed., *Handbook of research on curriculum* (págs. 486-515), Nueva York: Macmillan.

Egan, K. (1988) *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, Londres, Ontario: Althouse Press.

Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Londres: Croom Helm.

(1990) «Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking», en C. Day, P. Denicolo y M. Pope, eds., *In-*

sights into teachers' thinking and practice (págs. 15-42), Londres: Falmer Press.
(septiembre de 1991) *Hope, attentativeness and caring for difference: The moral voice in teaching.* Trabajo presentado en la International Study Association of Teacher Thinking (ISATT5), University of Surrey, Guildford, RU.
Erwanger, S. (1973) «Benny's conception of rules and answers in IPI mathematics», *Journal of Children's Mathematical Behaviour, 1*(2), págs. 7-26.
Fish, S. (1980) *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Fry, N. (1984) *Fables of identity*, Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
Goodman, N. (1978) *Ways of worldmaking*, Indianápolis, IN: Hackett.
Gough, P. B. (1990) «The principle of relevance and the production of discourse: Evidence from Xhosa folk narrative», en B. K. Britton y A. D. Pellegrini, eds., *Narrative thought and narrative language* (págs. 199-218), Londres: Lawrence Erlbaum.
Grant, G. (1988) *Teaching critical thinking*, Nueva York: Praeger.
Grossman, P. L. (1987) «A passion for language: A case study of Colleen, a beginning English teacher», en *Knowledge growth in a profession publication series*, Stanford, CA: Stanford University, School of Education.
Grossman, P. L. y Gudmundsdottir, S. (abril de 1987) *Teachers and texts: An expert / novice comparison in English.* Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Washington, DC.
Grossman, P. L., Wilson, S. y Shulman, L. S. (1989) «Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching», en M. C. Reynolds, ed., *Knowledge base for the beginning teacher* (págs. 23-36), Oxford: Pergamon Press.
Gudmundsdottir, S. (abril de 1987) *Learning to teach social studies: Case studies of Cathy and Chris.* Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Washington, DC.
(1988) *Knowledge use among experienced teachers: Four case studies of high school teaching.* Disertación doctoral inédita, Stanford University, Stanford, CA.
(1990*a*) «Curriculum stories», en C. Day, P. Denicolo y M. Pope, eds., *Insights into teachers' thinking and practice* (págs. 107-18), Londres: Falmer Press.
(1990*b*) «Values in pedagogical content knowledge», *Journal of Teacher Education, 41* (3), págs. 44-53.

(1991) «Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum», *Journal of Curriculum Studies, 23*(3), págs. 207-18.
(abril de 1992) *The research interview as a joint construction of reality.* Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco.
Gudmundsdottir, S. y Shulman, L. S. (1987) «Pedagogical content knowledge in social studies», *Scandinavian Journal of Educational Research, 31*(2), págs. 59-70.
Hashweh, M. (1987) «Effect on subject matter knowledge in teaching of biology and physics», *Teaching and Teacher Education, 3*(2), págs. 109-20.
Herrenstein-Smith, B. (1981) «Narrative versions, narrative theories», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 209-32), Chicago: University of Chicago Press.
Huberman, M. (1983) «Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in school», *Knowledge: Creation, diffusion, utilization, 4*(4), págs. 478-510.
Jackson, P. (1986) *The practice of teaching,* Nueva York: Teachers College Press.
Jordan, B. (1989) «Cosmopolitan obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives», *Social Science Medicine, 28*(9), págs. 925-44.
Landau, M. (1986) «Trespassing in scientific narrative: Grafton Elliot Smith and the Temple of Doom», en T. Sarbin, ed., *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (págs. 45-64), Nueva York: Praeger.
Leimar, U. (1974) *LTG metoden,* Copenhague: Gyldendals Pëdagogiske Bibliotek.
Leinhardt, G. y Smith, D. (1985) «Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge», *Journal of Educational Psychology, 77*(3), págs. 247-71.
Mandler, J. (1984) *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory,* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Marshall, S. (1963) *An experiment in education,* Cambridge, RU: Cambridge University Press.
McEwan, H. (1987) *Interpreting the subject domains for students: Towards a rhetorical theory of teaching.* Disertación doctoral inédita, University of Washington, Seattle.
McEwan, H. y Bull, B. (1991) «The pedagogic nature of subject matter knowledge», *American Educational Research Journal, 28*(2), págs. 316-34.
MacIntyre, A. (1985) *After virtue,* Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
Michotte, A. (1963) *The perception of causality,* Londres: Methuen.
Orr, J. (1987) «Narratives at work», *Field Service Manager: The*

Journal of Association of Field Service Managers International, págs. 47-60, Palo Alto, CA: Intelligent Systems Laboratory.
Paley, V. G. (1990), *The boy who would be a helicopter*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Palmer, R. (1969) *Hermeneutics*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
Polkinghorne, D. (1988) *Narrative knowing and the human sciences*, Nueva York: State University of New York Press.
Reynolds, A. (1987) «Everyone is invited to the party: A case study of Catherine, a beginning English teacher», *Knowledge Growth in a Profession Publication Series*, Stanford University, School of Education.
Robinson, J. y Hawpe, L. (1986) «Narrative thinking as a heuristic process», en R. Sarbin, ed., *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (págs. 111-25), Nueva York: Praeger.
Scholes, R. (1981) «Language, narrative, and anti-narrative», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 200-8), Chicago: University of Chicago Press.
Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.
Schwab, J. (1978) «Education and the structure of the disciplines», en I. Westbury y N. Wilkof, eds., *Science, curriculum and liberal education* (págs. 229-72), Chicago: University of Chicago Press. (Publicado originalmente en 1958.)
Shulman, L. S. (1987) «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, *57*(1), págs. 1-22.
Spence, D. (1984) *Narrative truth and historical truth*, Nueva York: W. W. Norton.
Warner, S. A. (1963) *Teacher*, Nueva York: Touchstone.
Whyte, H. (1981) «The value of narrativity in the representation of reality», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 1-24), Chicago: University of Chicago Press.
Wilson, S. M., Shulman, L. S. y Richert, A. E. (1987) «"150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching», en J. Calderhead, ed., *Exploring teachers thinking* (págs. 104-24), Londres: Cassell.
Willis, P. (1977) *Learning to labour*, Londres: Gower.
Wineburg, S. (1987) «From fieldwork to classwork: A case study of Cathy, a beginning social studies teacher», *Knowledge Growth in a Profession Publication Series*, Stanford University, School of Education.

3. Los paisajes narrativos y la imaginación moral

Tomar la narrativa en serio

Carol S. Witherell
con Hoan Tan Tran y John Othus

«Otros colaboradores de este volumen han explorado el poder de la narrativa para comunicar sentido cultural, para llevarnos a la autocomprensión, para —junto con la razón y la imaginación— conformar la sabiduría práctica, recuperar lo romántico y transformar nuestra experiencia en textos cuyas interpretaciones están en el corazón mismo de la enseñanza y el aprendizaje. Este capítulo examina el poder del cuento y la narrativa como instrumentos de la imaginación moral. A través de la narrativa, tanto oral como escrita, podemos sentir profundamente en conjunción con otro ser, imaginar un mundo más amplio que el que habitamos. Esos saltos de empatía e imaginación pueden hacer que establezcamos mayor número de relaciones más duraderas, tendamos puentes a través de las culturas y seamos capaces de "contemplar el corazón de la sabiduría". Hemos ilustrado el poder de la narrativa con muestras de escritos y reflexiones de estudiantes que trabajan en cursos donde la narrativa es utilizada como herramienta fundamental para la autorreflexión. Contar, recibir y crear historias puede llegar a ser, para usar las palabras de un estudiante, una actividad "redentora, curadora y transformadora".»

Primus St. John, «¿Qué hacen los relatos? Nos afectan, nada más», en *Soñador* [*Dreamer*]

Introducción: la imaginación y el llamado moral de los relatos

En *Crow and Weasel*, Barry Lopez presenta una leyenda épica referida a la historia de dos hombres jóvenes que viajan hacia el Norte de los Estados Unidos y se internan en

un territorio desconocido, que nadie de su cultura ha pisado antes. En el camino, los dos viajeros, Crow y Weasel, conocen a muchos extranjeros y aprenden de ellos profundas lecciones. Uno de estos hombres, Badger, les da el siguiente consejo:

«Yo les pediría que recordaran una sola cosa (. . .) Los cuentos que la gente cuenta se cuidan solos. Si a ustedes les llegan cuentos, cuídenlos. Y aprendan a contarlos cuando sean necesarios. A veces, para seguir viviendo, una persona necesita más un cuento que comida. Por eso ponemos estos relatos en la memoria de la gente. Es así como las personas se cuidan. Algún día ustedes serán narradores. Nunca olviden estas obligaciones» (Lopez, 1990, pág. 49).

Los relatos nos invitan a salir a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en él. Ya sean históricos, de la experiencia actual o de imaginación, los relatos nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quiénes somos y qué anhelamos. Las historias tienen cierto poder cautivante: son un anillo de verdades; nos permiten «hacernos amigos de otras mentes» y conformar círculos de inclusión cada vez mayores (Greene, 1991, pág. xi).

Crow y Weasel descubren ese poder a medida que van superando el terror del paisaje y el miedo a los extraños. Y el miedo a los extraños se supera a medida que se aprende de ellos y se reciben sus dones. En el caso de Grizzly Bear [Oso Grizzly] reciben el don de la vida misma, porque él les permite sobrevivir. Su viaje, sin embargo, no se reduce a la mera supervivencia: se refiere a las diversas maneras en que los seres humanos imaginan su vida y sus sueños. Y es también un viaje de redención, un ejemplo de que «la comunidad puede ser redimida por el extranjero que se presenta en toda su otredad y pide que su presencia sea aceptada» (Shabatay, 1991, pág. 137).

La narrativa puede servir también como una lente interpretativa para reflejar la naturaleza relatada de las vidas humanas, para comprender las complejidades morales de la condición humana y para permitir a los estudiantes ampliar sus fronteras como comunidades interpretativas. Un buen relato cautiva y amplía la imaginación moral, ilumina posibilidades para el pensamiento, el sentimiento y la ac-

ción del hombre y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias. Estas funciones de la narrativa han sido exploradas en las obras de Robert Coles, Annie Dillard, Kieran Egan, Barry Lopez, Alasdair MacIntyre y Terry Tempest Williams, citados todos en la bibliografía de este capítulo. Egan y Coles indagan el poder del relato y de la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Dillard, Lopez y Williams captan el poder de la narrativa para nutrir y curar. MacIntyre examina la índole narrativa de la identidad moral individual y cultural. En *Refuge*, Williams presenta una crónica personal y familiar que vincula narrativas de amor y pérdida con narrativas de lugar y vida salvaje: en este caso, la muerte de su madre y los pájaros del Bear River Migratory Bird Refuge [Refugio de los pájaros migratorios en el Río del Oso] en Utah [Estados Unidos].

La narrativa nos permite entrar empáticamente en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente. En este sentido, la narrativa sirve como medio de inclusión porque invita al lector, oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje de otro. En el proceso puede suceder que nos descubramos más sabios, más receptivos, más comprensivos, más nutridos, y a veces hasta curados.

Los relatos nos permiten imaginar y sentir la experiencia del otro, «meternos dentro del otro», según las palabras de Cynthia Ozick:

«A través de la metáfora, el pasado tiene la capacidad de imaginarnos, y nosotros, la de imaginarlo (. . .) Los que no sienten dolor pueden imaginar a los que sufren. Los que están en el centro pueden imaginar lo que está en los bordes. El fuerte puede imaginar cómo es ser débil. Las vidas iluminadas pueden imaginar las fronteras del fuego estelar. Nosotros, extranjeros, podemos imaginar los corazones familiares de los extranjeros» (1986, pág. 65).

A través de los relatos podemos vislumbrar, junto con nuestros estudiantes, nuevas posibilidades para la acción y el sentimiento humanos, nuevos horizontes de conocimiento y comprensión, nuevos paisajes de compromiso y hasta de encantamiento. «A los veinte años todavía tengo que luchar por olvidar mi experiencia de los seis a los nueve años en

Vietnam», escribe una de mis alumnas. Y en esa declaración se despliegan la historia del terror de una niña y el colapso de toda una cultura.

En algunos raros momentos podemos llegar a sentir que hemos entrado en un lugar profundo, sagrado. Barry Lopez capta esto en su ensayo «Children in the woods» [Niños en los bosques], donde relata que dos niños descubren, juntando los elementos de una historia, que un hueso, una quijada, que han encontrado en los bosques, pertenece a un mapache:

«Los niños saben que casi todas las personas pueden aprender los nombres de las cosas; pero la impresión que reciben en este nivel es efímera. En cambio, lo que lleva toda una vida aprender —los niños lo saben— es la existencia y la sustancia de miles de relaciones; son esas relaciones, y no las cosas mismas, las que en última instancia cautivan la imaginación humana» (1989, pág. 149).

El «otro», esa entidad en la que un relato nos introduce, puede ser otra persona, lugar, cultura, tiempo o acontecimiento. Y una vez que se ha dado el salto, es posible experimentar un sentimiento de invasora armonía o conexión con el mundo imaginado y con uno mismo. La conexión puede establecerse a través del gozo o la desesperación, pero se la siente auténtica, se siente que da sentido al lugar que ocupamos en el mundo. Y así se afirma en nosotros la sensación de que estamos inextricablemente entrelazados con otras vidas y con el mundo de la naturaleza. Un pasaje de Barry Lopez esclarece este sentimiento y la lección que brinda:

«Fue en los bosques donde vi la mirada más conmovedora que recuerdo haber visto nunca en los ojos de un niño. Marchábamos por un banco de arena de rodillas para marcar las huellas de nuestras manos junto a las huellas de una garza que por allí había pasado. Percibíamos la vibración del agua del arroyo en los guijarros y la arena. El sol caía a pleno sobre nuestra cabeza. Teníamos los zapatos empapados. La mirada decía: sólo ahora sé que necesitaba de una persona mucho mayor que yo para confirmar esto, el sentimiento que tengo de la vida aquí. Ahora puedo crecer porque sé que ese sentimiento no se perderá» (1989, pág. 149).

Al enseñar y al aprender, casi todos hemos conocido momentos como este, momentos que se caracterizan por un conocimiento profundo, por un sentido de lo trascendentalmente afirmativo de la vida, por la sensación de que «todo encaja maravillosamente para indicar qué larga paz intensa puede surgir de este conocimiento» (Lopez, 1989, pág. 151). Esta «paz intensa» se extrae de la intimidad del relato: una intimidad que evoca cierta armonía entre nosotros mismos y nuestro mundo, entre lo que Lopez llama nuestros paisajes interiores y exteriores.

Y son precisamente los relatos los que pueden brindar esos momentos de conexión, de veracidad, de maravilloso ajuste, de «una larga paz intensa», ligándonos más profundamente a nuestro entorno, a los otros, a nuestra propia historia y a nuestras posibilidades futuras. Tal vez estos momentos sean los verdaderos textos de la enseñanza y el aprendizaje.

Enseñar por medio de narrativa: de cómo llegar a hacerse «amigos de la mente de otros»

En mis veinte años de docencia he descubierto que puedo crear excelentes oportunidades de diálogo genuino invitando a mis alumnos a leer, oír y escribir relatos de las tradiciones oral y escrita. El diálogo adopta muchas formas: se da entre estudiante y estudiante; entre estudiante y profesor, y entre estudiante y autor. También ocurre dentro de cada participante (ya sea este estudiante o docente) en forma de diario íntimo y de trabajo para el aula. A lo largo del curso, todas estas formas de diálogo son tomadas como textos seriamente, tan seriamente como los libros que se recomiendan o exigen en el programa. Yo insto a los alumnos a experimentar, en su diario y en los trabajos escolares, con las diversas formas de diálogo: prosa, poesía, cartas, ensayos formales. Les sugiero también que elijan el modo de escritura que más se adapte a sus fines. Los estudiantes comparten fragmentos de lo que escriben; a veces con un solo compañero, a veces con un grupo o con toda la clase. Además, les sugiero que pidan a la audiencia comentar ciertos elementos o determinadas características de sus escritos o

ideas. Esta manera de compartir los textos creados por los estudiantes sirve para situar a los escritores en alguna comunidad o historia narrativa, de modo que podamos recibirnos y respondernos mutuamente, en nuestra lucha por crear un mundo posible, un futuro compartido que sea más amplio y sustentable que el que habitamos hoy. En el proceso de crear y compartir estas historias y reflexiones, nos formulamos necesariamente preguntas como estas: ¿De qué historias y tradiciones provengo? ¿Cómo moldean ellas el ser que soy y el que podría llegar a ser? ¿En qué clase de mundo quiero vivir? ¿Cómo deberíamos vivir? ¿Cuál es el curso de acción correcto? ¿Cómo cuido yo de los otros? ¿Y del planeta? ¿Y de mí mismo? ¿Cuáles son los valores y compromisos más importantes para mí y por qué? ¿Y para los otros? ¿Qué hago cuando tengo opiniones muy diferentes de las de mi vecino? ¿Qué puedo aprender de las historias y visiones de los otros? ¿Qué clase de mundo podemos imaginar entonces?

A veces se crean textos dolorosos; por ejemplo, el relato de una parte penosa de la historia de la propia vida. Una de mis alumnas en un seminario universitario sobre «Desarrollo moral, ética y educación», después de leer *Night* [La noche] de Elie Wiesel (el relato de las experiencias del autor en Auschwitz y Buchenwald cuando niño) decidió compartir con sus compañeros de estudios su experiencia de niña que vivía con su familia bajo sitio en Vietnam a mediados de la década de 1970. Una de las alumnas declaró que le resultaba muy difícil vincularse con *Night*, la obra de Wiesel, porque la experiencia de los campos de exterminio era muy ajena a sus propias experiencias. Entonces Hoan leyó en voz alta un pasaje de su diario, tendiendo así un puente entre los dos mundos:

«A los veinte años todavía no he olvidado mi experiencia entre los seis y los nueve años. Pero como ahora estoy en un mundo nuevo, en una sociedad y una cultura nuevas, alguna vez llegué a pensar que esos tres años eran sólo algo del pasado. Sin embargo, al leer la historia de otra persona, una historia muchas veces más "torturante" que la mía, me di cuenta de que todas las cosas merecen ser recordadas y contadas. Porque si no compartimos nuestras experiencias, todo se vuelve demasiado extraño y no podemos captarlo».

A continuación Hoan describió los sufrimientos de su familia y los malos tratos que soportaron todos mientras fueron prisioneros de los soldados vietnamitas en el campo de trabajos forzados; y luego dijo que tal vez oír su historia podría ayudar a algunos de sus compañeros de clase a encontrar la historia de Wiesel más real, más convincente. También expresó su esperanza de que el relato contribuiría a que otros llegaran a conocerla, por los recuerdos tan punzantes que evocan los acontecimientos de aquellos tres años. La lectura en voz alta que hizo Hoan de aquel fragmento de su diario tendió un puente para que otro estudiante acompañara a Elie Wiesel en su viaje de terror en *Night*. El relato no sólo tendía un puente entre los dos mundos (el de Wiesel y el del joven escritor) sino que reclamaba una *confrontación* con ese otro mundo. Robert Brown nos recuerda que la potencia de ese apareamiento de historias no está en su yuxtaposición sino en la idea que transmiten: «que el mundo en el que estamos cómodos, el mundo que conocemos, puede no ser (. . .) el mundo "real"» (Brown, 1983, pág. 43). En esta clase, los alumnos compartieron esta y otras historias de su infancia, y ello contribuyó a que se creara una comunidad moral muy fuerte, caracterizada por un profundo respeto por el poder de la verdad y la narrativa personal para comprender la trama moral de las vidas humanas. Si bien Hoan no usó esos términos, yo sentí la paz de que habla Lopez cuando ella percibió el impacto que su relato había causado en los otros estudiantes: una profunda empatía y una gran receptividad hacia ella. También sentí en varios de sus compañeros una comprensión más profunda y más amplia de la historia que Wiesel cuenta en *Night*. Fue un ejemplo de la «larga paz intensa» de Lopez, una epifanía surgida del sentido de unidad afectiva que tales relatos pueden tejer.

•He descubierto que los estudiantes de todas las edades —desde la escuela primaria hasta la posgraduación— responden enérgicamente a los talleres de escritura y los grupos de lectura como una manera de descubrir, construir e imaginar sus mundos; y también como un recurso para imaginarse a ellos mismos. Y una vez atravesadas las barreras, los acontecimientos raros y las personas desconocidas se convierten en maestros comprensivos y en compañeros de

trabajo. Hacia el final del viaje de Crow y Weasel, Badger le dice a Weasel, refiriéndose a su manera de narrar:

«Consigues hacer que me maraville ante lo raro que es el mundo. Es fundamental conocer esa rareza, la interesante vida de otras personas, todo eso» (Lopez, 1990, pág. 47).

Es a través de esos actos de admiración, dice Weasel después, como «contemplamos el corazón de la sabiduría», una sabiduría de unidad afectiva, de creación conjunta del mundo. Y nosotros, como maestros y alumnos, podemos acceder a ella.

Maxine Greene ha señalado que tal vez la educación sólo pueda tener lugar «cuando podemos ser amigos de la mente de otros» (1991, pág. xi). Mi colega Ruth Hubbard y yo diseñamos y dictamos un curso titulado: «Narrativa y voz: los temas del género y la cultura a lo largo de la vida». Para realizar nuestro trabajo seleccionamos textos de diversos géneros literarios y de películas, textos que describen la vida y los pensamientos de hombres y mujeres de diversas culturas y grupos de edad. Seguimos la orientación de Maxine Green, extraída de su lectura de la obra *Beloved*, de Toni Morrison.

Empezamos leyendo *Yellow raft in blue water* [Una balsa amarilla en el agua azul], un relato contado por representantes de tres generaciones: Rayona, una joven norteamericana de ascendencia africana; su madre, Christine; y tía Ida, la abuela de Rayona. Leímos también: *Beloved* [Seres queridos], de Toni Morrison, que es la historia de una familia afroamericana y se desarrolla durante la época de la esclavitud y después de la Guerra Civil norteamericana; y *The call of stories: Teaching and the moral imagination* [El llamado de las historias: la enseñanza y la imaginación moral], de Robert Coles, un relato autobiográfico de un psiquiatra que usa relatos en su práctica, su enseñanza y su propia educación. Vimos varias películas y producciones de video: *My name is Zora* [Mi nombre es Zora], dramatización de la vida y la obra de Zora Neale Hurston, adaptada y producida por Ruby Dee; *Tell me a riddle* [Dime una adivinanza], de Tillie Olsen, la historia de un hombre y su esposa que al llegar a la vejez se confrontan con su alienación y la de toda la familia; *Jury of her peers* [Jurado de sus pares], la his-

toria de una mujer que a principios de siglo fue acusada de haber asesinado a su marido; y algunas entrevistas con los escritores Toni Morrison, Michael Dorris y Louise Erdrich.

Descubrimos que al leer textos de diferentes culturas, autobiográficos o de ficción, pero escritos en primera persona, se cuestionan los estereotipos de grupos culturales, se suavizan los juicios acerca de individuos que prefieren cosas que no podemos ni imaginar que nosotros prefiriéramos, y se fomenta la empatía con los extraños y con quienes han sufrido. A veces se recuperan historias largamente ignoradas y se descubren voces silenciadas o postergadas. Pensamos, por ejemplo, en la descripción que hace Toni Morrison de su misión al escribir *Beloved*:

«Si la escritura es pensamiento, descubrimiento, selección, orden y sentido, es también respeto y reverencia, y misterio y magia. Tal vez podría pasar por alto las últimas cuatro palabras si no tomara tan en serio la fidelidad al entorno en el que mis antecesores vivieron y a partir del cual yo escribo. La falta de fidelidad a ese medio circundante —la ausencia de vida interior, la deliberada supresión de los registros de cosas que los mismos esclavos contaron— es precisamente la dificultad que hay en el discurso que siguió sin nosotros. Lo que me impulsa es el anhelo de acceder a esa vida interior. . .» (Morrison, 1987*b*, pág. 111).

Todas las personas que participan en la clase, tanto estudiantes como instructores, escriben todos los días en un diario de reflexión. Escribimos en respuesta a las lecturas, las discusiones en clase, los escritos de otros participantes y nuestras entradas anteriores en el diario. Reservamos tiempo en todas las clases para leer un párrafo de nuestro diario y lo hacemos de a dos personas o en grupos de respuesta, respondiendo a cada lector oralmente o por escrito.

Para redactar sus trabajos finales, se les pide a los estudiantes que lean un libro más, seleccionado por ellos mismos y que aborde los temas del curso. Una vez que han seleccionado individualmente un conjunto de libros, se forman grupos a partir de los temas o intereses comunes que se identifican. Recomendamos algunos autores, como Andre Chedid, Kate Chopin, Carolyn Heilbrun, John Neihardt y Maxine Hong Kingston.

Los participantes del curso utilizan la narrativa como un método de interpretación para dar sentido a las dificultades y posibilidades que componen una vida humana. Se exploran el género y la cultura como sistemas de significación que afectan las respuestas individuales en el ámbito de lo cognoscitivo, lo social y lo moral. Se inscriben alumnos que representan a cinco cursos de estudios profesionales que atienden a maestros, consejeros, psicólogos y administradores. El curso estaba diseñado para profundizar nuestra comprensión de las diversas maneras en que las pautas culturales modelan nuestra vida. En términos generales, entendemos por «cultura» las formas de ser y de conocer que se dan por supuestas como comprensiones compartidas dentro de determinada comunidad o grupo de individuos. Las culturas humanas, entonces, son los hábitats dentro de los cuales se forjan nuestras identidades: «los "hogares" en los que nuestras vidas se modelan y adquieren sentido» (Alexander, 1992, pág. 95).

Exploramos los sentidos y las pautas de las maneras de ser y de conocer de una cultura dentro de ciertos contextos culturales: género, generación, familia, raza, etnicidad, región, religión y localización. Nuestras indagaciones nos conducen al meollo mismo de las continuidades y los conflictos implícitos en el vivir en culturas múltiples y diversas. No nos retraemos de los conflictos cultivando una «narrativa maestra», según el reproche de algunos críticos, como Allan Bloom y E. D. Hirsch, sino que utilizamos diferentes narrativas para explorar las tensiones creativas en el corazón mismo de los conflictos y captar así su sentido y función dentro de sus comunidades interpretativas. En el proceso, somos al mismo tiempo participantes y creadores de narrativas incompletas de mundos reales y posibles (los históricos y los imaginarios). Como Martha Nussbaum ha ejemplificado en *The fragility of goodness* [La fragilidad de la bondad], es el hecho de estar conectados con los otros y con el mundo lo que nos define como seres éticos; y el buen carácter ético requiere una captación emocional, imaginativa y moral de la fragilidad pero también de la necesidad de esas conexiones. Y hay relatos que favorecen esa captación: por ejemplo, el de Hoan [la joven vietnamita], *Night*, de Elie Wiesel, *Beloved*, de Toni Morrison, y *The good times are killing me* [Los buenos tiempos me están matando], de Lynda

Barry. Sostengo que esa comprensión es decisiva para nuestra competencia y sensibilidad como educadores y como profesionales del servicio humano.

El texto de John Othus, un estudiante de nuestra clase, se destaca como ejemplo de la necesidad moral de esa comprensión. John, un hombre de casi cuarenta años, trataba de enfrentar el prejuicio racial que había descubierto en los artículos periodísticos escritos por su bisabuela en 1906. El trabajo final de John titulado «Voices of beloved: The Sisyphean task» [Las voces de los seres queridos: una tarea de Sísifo] empieza así:

«Cuando leo *Black Elk speaks* [El viejo Elk habla] resuena otra vez en mi mente cierta voz que me vincula, aunque remotamente, con los hechos que describe el hombre santo sioux. Hoy su sonido tiene ciento veintiséis años, pero durante cierto tiempo yo reconocí esa voz como la de mi bisabuela. Yo tenía trece años cuando ella murió. Para entender mejor esa voz, en los últimos dieciocho años he leído y releído el libro de Dee Brown *Bury my heart at Wounded Knee* [Entierren mi corazón en Wounded Knee]. Era una obsesión. He leído los dos volúmenes de *Son of the Morning Star* [Hijo de la Estrella de la Mañana], la obra de Connell que constituye una visión minuciosa y equilibrada de los eventos y las personalidades que llevaron a la infame batalla librada en Little Big Horn; y también escuché varias veces la versión grabada. Fue un peregrinaje. He leído *Prophetic worlds: Indians and Whites on the Columbia Plateau* [Mundos proféticos: indios y blancos en la meseta de Columbia], de Christopher Miller, un historiador que realizó la mayor parte de sus investigaciones en el Lewis & Clark College a comienzos de la década de 1980. Miller describe la peculiar alineación temporal de creencias que llevó al fatal enfrentamiento de dos culturas religiosas dispares por completo. Y eso fue sólo el comienzo. Leí *Winterkill*; *River song*; *Talking leaves* [Matanza de invierno; La canción del río; Hojas que hablan] y ahora *Yellow raft in blue water* [Una balsa amarilla en el agua azul]. Además, asistí a muchos seminarios sobre literatura y narración americana nativa. Contemplé durante horas las danzas de Nez Perce en el Wallowa Lake, donde mi familia se reunía con otros blancos; y vi a Nez Perce en su danza circular. Fue una experiencia sanadora.

»Cada vez que entro en contacto con las visiones que los nativos americanos tenían de su cultura y las causas de su destrucción, me enfrento con aquella voz y con una visión de mí mismo en carne y hueso, una visión que surge desde los dispersos recuerdos de la infancia y asume la forma de una anciana blanca, una pionera, mi abuela. Ella es una suerte de "Ser querido" con el que debo tratar porque, como mujer de su época, ella abogó por la callada destrucción o el sojuzgamiento de las razas no blancas. Cada vez que leo trabajos que expresan los puntos de vista de los nativos americanos, siento que estoy matando en mí una parte de ella. Y es ese sentimiento el que me impulsa a investigar, leer, buscar cierta comprensión de su época, del contexto que podría ayudarme a preservar lo que amo en ella, aquello en ella de lo que estoy orgulloso, ya que tenemos la misma sangre. Como Rayona y Christine en *Yellow raft*, mi bisabuela es mi "Tía Ida": un misterio de la sangre que interminablemente uno tiene que tratar de develar y que está condenado a no entender. Es un trabajo de Sísifo; su voz es mi roca. Y *Black Elk speaks* ha vuelto a soltar esa roca».

He citado este largo fragmento del trabajo de John porque ilustra bien el poder de la narrativa para crear puentes entre mundos diversos; obligarnos a enfrentar mundos diferentes del nuestro; ayudarnos a vernos y a ver a nuestros íntimos en las historias de los otros; combatir injusticias; e iniciar un proceso de cambio en nosotros mismos. Los mundos entre los cuales John tendió puentes son: su propia familia, el Nez Perce de Wallowa Lake, el oglala sioux de *Black Elk speaks*, de John Niehardt; las tres generaciones de mujeres en la novela de Michael Dorris *Yellow raft in blue water*; y las familias esclavas de *Beloved*, de Toni Morrison. En el resto de su trabajo, John imagina, después de una profunda investigación histórica y familiar, las influencias culturales y de género que podrían haber influido sobre las opiniones de su bisabuela:

«¿Por qué siento esta compulsión? ¿Es esta la única manera de alimentar el terrible pesar que siento cuando leo las palabras de Black Elk? ¿Estoy acaso tratando de defender a mi bisabuela y a su generación de blancos? ¿Es ridículo sentirse culpable por actos que yo no podía controlar? ¿Por qué

esos hilos familiares tan remotos y esas leves líneas de sangre tienen tanto poder vinculante? Es un misterio y nunca he podido explicármelo».

El viaje no fue de reivindicación ni de explicación sino de comprensión y de confrontación personal, fue «la desmistificación de la voz de una mujer y del penoso lugar que ocupa en mi historia».

Tanto Hoan como John encontraron en el relato los instrumentos necesarios para construir dos mundos, para trascender las barreras que se levantan entre generaciones, culturas y visiones del mundo. Compartieron sus historias de un modo que llevó a una amplia comprensión intercultural de la condición humana, fomentando nuestro sentido de la fragilidad de la bondad humana y de la amplitud de la imaginación moral. A través de estas y otras narrativas llegamos a ser, aunque más no fuese por ese breve período, una comunidad: «un proyecto compartido de preocupación por lo humano» (Alexander, 1992, pág. 105). En el proceso, Hoan y John descubrieron que una parte de ellos mismos pedía una visión más clara y quizá también una ansiada curación. Yo sentí una vez más, con Barry Lopez, «la larga paz intensa que puede surgir de ese conocimiento».

Referencias

Alexander, T. (1992) «The moral imagination and the aesthetics of human existence», en M. Mitias, ed., *Moral education and the liberal arts* (págs. 93-111), Westport, CT: Greenwood Press.

Barry, L. (1988) *The good times are killing me*, Nueva York: Harper & Row.

Bloom, A. (1987) *The closing of the American mind*, Nueva York: Simon & Schuster.

Brown, D. (1991) *Bury my heart at Wounded Knee: An Indian history of the American West*, Nueva York: H. Holt and Co. (Publicado originalmente en 1971.)

Brown, R. M. (1983) *Elie Wiesel: Messenger to all humanity*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Coles, R. (1988) *The call of stories: Teaching and the moral imagination*, Boston: Houghton Mifflin.

Connell, E. (1984) *Son of the Morning Star: Custer and the Little Bighorn*, Berkeley: North Point Press.

Dillard, A (1989) *The writing life*, Nueva York: Harper & Row.
Dorris, M. (1987) *Yellow raft in blue water*, Nueva York: Warner.
Egan K. (1986) *Teaching as story telling*, Chicago: University of Chicago Press.
(1992) *Imagination in teaching and learning: The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press.
Egan, K. y Nadaner, D. (1988) *Imagination and education*, Nueva York: Teachers College Press.
Greene, M. (1991) «Prólogo», en C. Whiterell y N. Noddings, eds., *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (págs. ix-xi), Nueva York: Teachers College Press.
Hirsch, E. D. (1987) *Cultural literacy*, Boston: Houghton Mifflin.
Lesley, C. (1984) *Winterkill*, Nueva York: Dell.
(1989) *River song*, Boston: Houghton Mifflin.
(1991) *Talking leaves: Contemporary Native American stories*, Nueva York: Dell.
Lopez, B. (1989) *Crossing open ground*, Nueva York: Vintage.
(1990) *Crow and Weasel*, San Francisco: North Point Press.
MacIntyre, A. (1981) *After virtue*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
Miller, C. (1985) *Prophetic worlds: Indians and whites on the Columbia Plateau*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
Morrison, T. (1987*a*) *Beloved*, Nueva York: Alfred A. Knopf.
(1987*b*) «The site of memory», en William Zinsser, ed., *Inventing the truth: The art and craft of memoir* (págs. 101-24), Boston: Houghton Mifflin.
Neihardt, J. (1979) *Black Elk speaks*, Lincoln: University of Nebraska Press. (Publicado originalmente en 1932.)
Nussbaum, M. (1986) *The fragility of goodness*, Cambridge: Cambridge University Press.
Olsen, T. (1961) *Tell me a riddle*, Nueva York: Dell.
Ozick, C. (mayo de 1986) «The moral necessity of metaphor», *Harper's Magazine*, pág. 65.
St. John, P. (1990) *Dreamer*, Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University Press.
Shabatay, V. (1991) «The stranger: Who calls and who answers?», en C. Witherell y N. Noddings, eds., *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (págs. 136-52), Nueva York: Teachers College Press.
Thorton, L. (1988) *Imagining Argentina*, Nueva York: Bantam.
Wiesel, E. (1982) *Night*, Nueva York: Bantam. (Publicado originalmente en 1959.)
Williams, T. T. (1991) *Refuge: An unnatural history of family and place*, Nueva York: Pantheon.

4. Razón y relato en la buena práctica docente

Shirley Pendlebury

La sabiduría práctica es la máxima virtud de un buen docente, una virtud cuya concreción en la enseñanza requiere un juego sutil entre varios opuestos binarios: razón e imaginación, experiencia e inocencia, argumentación clara y riqueza de relato, respeto por los principios y atención a los detalles. Desde luego, desarrollar la capacidad para ese juego constituye un gran desafío en la formación del docente. Estas son las ideas que desarrollaré y defenderé en este capítulo. A diferencia de Sigrun Gudmundsdottir en su trabajo del capítulo 2, a mí no me preocupa el contenido de la enseñanza sino que me preocupan sus contextos, personajes y complejidades morales; y también las diversas maneras de ver y de actuar en la docencia. Como a Carol Witherell (capítulo 3), me interesa la relación entre narrativa e imaginación moral, con la siguiente diferencia: Witherell se concentra en la narrativa como recurso docente, y yo me concentro en la narrativa como recurso comprensivo en la docencia.

Para comenzar haré dos breves bosquejos: uno, de las investigaciones más recientes sobre la sabiduría práctica en la enseñanza; y otro, de un maestro en acción. Estos dos bosquejos están íntimamente relacionados entre sí. Barbara Morgan, la maestra, participó en el proyecto de investigación de Gary Fenstermacher y Virginia Richardson sobre los razonamientos prácticos de los maestros (Fenstermacher y Richardson, 1993; Morgan, 1993). El conflicto que ella experimentó entre su rol docente y su rol de investigadora puede interpretarse como ejemplo de dos concepciones opuestas del saber práctico. Una de esas concepciones confirma el interjuego entre razón e imaginación, relato y razonamiento, principios y detalles; la otra rechaza los segundos términos de los tres pares de conceptos, por considerarlos enemigos de la buena práctica docente.

El saber práctico en los proyectos contemporáneos sobre enseñanza

Los conceptos de saber práctico y razonamiento práctico desempeñan un papel importante aunque a veces confuso en una serie de recientes proyectos de investigación relacionados con la docencia, la formación de los maestros y el profesionalismo. El trabajo de Gary Fenstermacher y Virginia Richardson sobre razonamientos prácticos (Fenstermacher, 1987*a*, 1987*b*; Fenstermacher y Richardson, 1993); los estudios de Lee Shulman sobre la sabiduría práctica (Shulman, 1987); y las propuestas de Hugh Sockett para una epistemología de la práctica docente (Sockett, 1987, 1989) dan por sentado que el saber práctico es fundamental para la buena práctica. Pero en mi opinión ninguno de esos autores llega a brindar una explicación del razonamiento práctico en la enseñanza. Sockett rechaza las explicaciones instrumentales, pero como alternativa propone apenas algo más que atisbos; Shulman esboza un modelo de razonamiento pedagógico que no apresa los complejos entrelazamientos de razón y acción en la enseñanza; y, como ya he sostenido en otra parte (Pendlebury, 1993), Fenstermacher y Richardson prestan excesiva atención a los elementos formales de los buenos argumentos prácticos y escasa atención a las condiciones y características del buen razonamiento práctico. Estas críticas no niegan el valor o la utilidad de los proyectos, sino que tratan de señalar dónde es preciso trabajar más para que los diferentes proyectos constituyan una respuesta satisfactoria, vigorosa y sensible a las exigencias excluyentes y a los valores que son propios de la práctica de la enseñanza.

Gary Fenstermacher, en colaboración con Virginia Richardson, ha sido en gran medida responsable de haber traído a la investigación y el debate docente la idea de «razonamientos prácticos». Recientemente pusieron en práctica algunas de sus ideas en un proyecto para mejorar el razonamiento práctico de los maestros (Fenstermacher y Richardson, 1993).

El procedimiento utilizado por estos autores para mejorar el razonamiento práctico de los maestros se basa sobre todo en el papel desempeñado por un «otro dialógico», es decir, una persona convenientemente calificada que, a través

de una conversación en empatía con el maestro, traiga a luz los razonamientos prácticos en que se sustentan ciertos aspectos de la práctica docente. Un razonamiento práctico consiste en una serie de premisas o formulaciones acerca de los objetivos del maestro, la clase o los estudiantes involucrados, y las condiciones y métodos para alcanzar esos objetivos. La conclusión de un razonamiento práctico consiste en adoptar cierto curso de acción. Una vez registrado el razonamiento en una forma que el maestro reconozca como un reflejo exacto de su razón para hacer lo que hace, el «otro» adopta una postura más crítica. Ahora, por la aplicación sistemática de un conjunto de criterios para evaluar razonamientos, la tarea del «otro» es hacerle ver al maestro dónde falla su razonamiento, si es que falla. Y por último, también a través de la conversación, el «otro» le facilita al maestro construir un razonamiento mejor.

Fenstermacher y Richardson (1993) han especificado cinco pautas para evaluar razonamientos; cuatro se refieren a la adecuada fundamentación para cuatro diferentes tipos de premisas propias del razonamiento pedagógico; y la quinta se refiere a la coherencia lógica del razonamiento como un todo. A su juicio, los cuatro tipos de premisas son: 1) premisas morales o de valor; 2) premisas estipulativas; 3) premisas empíricas, y 4) premisas de situación. Las premisas de valor se evalúan según el sustento que tengan en una teoría moral coherente; las premisas estipulativas, según su sustento en una comprensión del educando, de la materia y de la forma de instrucción; las premisas empíricas, según su sustento en hechos observables y probados; y las premisas de situación, por su juicio correcto acerca de la situación que requiere acción. En resumen, las pautas de apreciación propuestas por Fenstermacher y Richardson no son otra cosa que las conocidas y universalmente aplicables pautas para el razonamiento coherente, que figuran en cualquier texto sobre pensamiento crítico.

El procedimiento de Fenstermacher y Richardson para averiguar, evaluar y reconstruir razonamientos se basa en dos supuestos: que la buena enseñanza depende del buen raciocinio práctico y que una mejora de los *razonamientos* prácticos de los maestros producirá necesariamente un mejor *raciocinio* práctico. Si bien es probable que la primera parte del supuesto sea verdadera (lo que dependerá de cómo

se defina el raciocinio práctico), la segunda es cuestionable. El buen raciocinio práctico requiere una apreciación situacional (Pendlebury, 1990; Wiggins, 1980), una manera de ver que se nutre mejor de historias que de razonamientos formales.

Una maestra en pugna consigo misma

Mi retrato de Barbara Morgan en su trabajo se basa en sus propias declaraciones acerca de las tensiones entre el rol del maestro y el rol del «otro dialógico», cuando quien los desempeña es una sola persona, en este caso, ella (Morgan, 1991, 1993). Desde luego, el retrato es una interpretación, no una copia. Para que el caso de Morgan muestre con transparencia lo que es el saber práctico en la enseñanza, me he tomado licencias: destaqué algunas facetas y desdibujé o descuidé otras.

En una primera versión, Morgan está notablemente prevenida ante los riesgos de constituirse en el «otro dialógico» de sí misma. «¿Será posible aplicar este procedimiento y seguir enseñando?», se pregunta. Y también: «¿No me sucederá estar tan ocupada investigando mi propio pensamiento sobre los actos que ya no pueda actuar?» (Morgan, 1991, pág. 2). Como maestra experimentada, sabe que, en circunstancias normales, para que la práctica sea competente debe ser fluida. El maestro demasiado cauteloso es vacilante y torpe, y la práctica se ve enormemente perjudicada en las situaciones en que se le cuestionan al mismo tiempo varios de sus fundamentos implícitos.

Morgan es sensible también a la importancia del conflicto para la autoindagación genuina. Entiende que para que el proceso tenga sentido, ella debe estar en pugna consigo misma: «. . .buscaba prácticas respecto de las cuales me sentía conflictuada (para ser mi propio interlocutor dialógico, necesitaba ser por lo menos dos mentes)» (Morgan, 1991, pág. 2). Al fin los conflictos fueron más profundos de lo que había previsto.

Según yo los caracterizo, esos profundos conflictos nacen porque Morgan actúa desde dos *posturas de acción* opuestas: una de *equilibrio reflexivo* y otra de *equilibrio per-*

ceptivo. Las principales características de las dos posturas —tomo sus nombres, con cierta licencia, del trabajo de John Rawls (1971) y de Martha Nussbaum (1990*a*, 1990*b*)— irán apareciendo en mi relato de la historia de Barbara Morgan; y volverán a aparecer, con más detalle, en la próxima sección de este capítulo. Por el momento, presentaré una somera caracterización de cada una. El *equilibrio reflexivo* se caracteriza por la reflexión racional acometida desde la perspectiva de la distancia situacional; y se guía por principios que son generales en su forma y universales en su aplicación. En cuanto al *equilibrio perceptivo*, se caracteriza por la reflexión realizada desde una perspectiva de inmersión situacional y se guía por el discernimiento imaginativo de los detalles salientes de la situación. Yo comparo estas posturas para la acción con una tercera, que llamaré *espontaneidad perceptiva*, una postura en la que la fascinación por los detalles supera a la reflexión. Mientras que el equilibrio reflexivo y el equilibrio perceptivo desembocan en la práctica reflexiva, sostengo que sólo el equilibrio perceptivo produce buena práctica en la enseñanza; y que la espontaneidad perceptiva produce una práctica que no es ni reflexiva ni sensata. Aunque me refiero a las tres posiciones como «posturas para la acción», en los casos en que conciernen a rasgos duraderos de una persona es más correcto llamarlas *estados de carácter*.

Volvamos ahora al intento de autoinvestigación de Barbara Morgan. Después de evaluar cuidadosamente los riesgos y desafíos de la tarea de investigación que ha acometido como parte del proyecto Fenstermacher-Richardson, Morgan decide investigar su práctica de dejar después de hora a los niños que no han hecho su tarea semanal de reseñas de libros (Morgan, 1991, 1993). Conversando consigo misma, expone sus razones en forma de un razonamiento práctico, y luego evalúa el argumento según las pautas de apreciación especificadas por Fenstermacher y Richardson.

Llega entonces a la conclusión de que la mayoría de las premisas son correctas: el gusto por la lectura es un objetivo educativo válido; y según la evidencia aportada por la experiencia pedagógica y la investigación sobre la lectura, existen buenas razones para creer que tal afición sólo puede cultivarse por medio de la actividad misma de la lectura; el saber docente y la experiencia personal atestiguan que mu-

chos niños no leen a menos que la lectura sea una tarea impuesta que debe ser cumplida en cierta fecha; las reseñas de libros no son sólo una prueba pública de tarea realizada sino también una manera de desarrollar las habilidades de la interpretación; y el castigo de quedarse después de hora asegura al maestro que el niño dispondrá de un tiempo tranquilo para completar la tarea, y además señala claramente que esa tarea no debe ser tomada a la ligera.

Aunque las premisas sean correctas, Morgan se da cuenta, tras reflexionar, que quedarse en la escuela después de la hora de salida es una medida punitiva y que, por lo tanto, es posible que perjudique el fin mismo que ella persigue: el gusto por la lectura. En resumen, las medidas no son consistentes con el fin. Como el objetivo cuestionado es tan importante, ella llega a la conclusión de que es preciso encontrar una manera no punitiva de asegurar que los estudiantes lean regularmente. Discute el problema con su clase, compuesta por niños de nueve y diez años, para descubrir por qué muchos de ellos no completan (y a veces ni siquiera empiezan) sus reseñas de libros. La causa más importante parece ser la falta de tiempo para la lectura silenciosa, de modo que agrega media hora no punitiva de tiempo de lectura al final de la jornada. Tras algunos sobresaltos, la estrategia da buenos resultados, excepto para dos niños, Bill y Marie, que simplemente no leen nada.

Hasta este momento, Morgan ha actuado desde una postura de acción de equilibrio reflexivo. Siguiendo un procedimiento racional, evaluó su enfoque de la lectura de los alumnos y lo revisó con el propósito de asegurar la consistencia entre medios y objetivo. Los principios que orientan su reflexión (es decir, los criterios para evaluar el razonamiento) son públicos, generales en cuanto a la forma, y de aplicación universal. Ella no se limita a imponerles a los alumnos sus puntos de vista y sus decisiones, sino que discute el asunto con ellos, y así los reconoce como copartícipes en el proceso educativo y demuestra su preocupación por la clase como comunidad de aprendizaje. No obstante, su reflexión, realizada desde una perspectiva de *distancia situacional*, es totalmente objetiva: la emoción y la imaginación permanecen en segundo plano y las narrativas personales de los alumnos no influyen de manera significativa en sus decisiones.

En cuanto a Marie y Bill, estos niños requieren una calidad de respuesta muy diferente. Por medio de preguntas imaginativas, observación afectuosa y una actitud abierta hacia sus narrativas personales, Morgan llega a una excelente evaluación de la situación de ambos. Desde un punto de vista de *inmersión situacional*, descarta las categorías fáciles en que otros profesores los han colocado. Tampoco escucha la enumeración de premisas situacionales superficiales que Morgan como el otro repite insistentemente como parte de una construcción de razonamientos prácticos. Por ejemplo: «Es la hora del almuerzo del día siguiente al fijado para entregar las reseñas» (Morgan, 1993). Pasa, en cambio, al lenguaje del relato y la descripción emocionalmente empática: Marie no se propone ser desobediente y tampoco es reacia a la lectura; es una niña que necesita tiempo para afligirse, una niña «tan triste que parece un muñeco inanimado» (Morgan, 1993, pág. 120); Bill es «un niño silencioso, que nunca se ríe» (Morgan, 1993, pág. 121).

En sus respuestas a Marie y Bill, Morgan actúa desde una posición de equilibrio perceptivo. Discierne —con claridad, imaginación y una resonancia sostenida por el compromiso emocional— los detalles más destacados de las situaciones de ambos niños. Su discernimiento la hace formar parte de la narrativa de los niños; y a ellos, formar parte de la narrativa de su maestra. Pero no por eso abandona o pasa por alto sus compromisos como docente. El compromiso de cultivar en todos sus alumnos el gusto por la lectura está absolutamente en pie. Pero piensa que en el caso de Marie y Bill ese compromiso deberá esperar hasta que se hayan puesto otras cosas en su sitio. En resumen, las decisiones de Morgan respecto de estos dos niños son el resultado de una viva interacción entre su respeto por los principios y su sintonía con detalles situacionales.

Morgan como el otro, por su parte, se declara molesta por este cambio de posición y reclama «razonamientos más claros, menos envueltos en historias»; y Morgan como maestra insiste en defender algunas de las complicaciones, que son «desafortunadas pero verdaderas» (Morgan, 1993, pág. 121). Y así lo hace. El raciocinio práctico en sus mejores instancias es sensible a todas las complicaciones desafortunadas, a los detalles de las historias humanas, a las contradictorias demandas de la práctica. Por sobre todo, el raciocinio

práctico depende de la evaluación situacional, o de lo que Aristóteles llamó *percepción*.

Esto no significa que todo valga, ni que los principios generales, los razonamientos coherentes o los compromisos firmes sean irrelevantes. En la enseñanza, como en la vida cotidiana, la base para el accionar correcto es —parafraseando las observaciones de Martha Nussbaum (1990*b*) en «Literature and the moral imagination»— un diálogo amoroso entre los principios y los detalles, la responsabilidad y la percepción. Y a través de ese diálogo se alcanza el equilibrio perceptivo.

Es preciso diferenciar el equilibrio perceptivo de una tercera postura para la acción, una postura que llamaré *espontaneidad perceptiva*. El agente espontáneamente perceptivo responde con generosidad a la estruendosa confusión del mundo, lleva la fineza de la percepción a un «extremo peligroso de oscilación», se deleita con los complejos detalles por los detalles mismos «sin sentir suficientemente el llamado de la obligación moral hacia algo» (Nussbaum, 1990*b*, pág. 158). Por seductora que parezca, esa espontaneidad no puede ser la base de la buena práctica docente. La buena práctica requiere visión responsable, es decir, percepción afinada o una apreciación situacional que tenga debidamente en cuenta los compromisos, los principios y los bienes internos de la práctica.

Los compromisos permanentes y la narrativa en la buena práctica

Dejemos ahora el caso de Barbara Morgan y pasemos a considerar más detalladamente las tres posturas de acción y su influencia en la buena práctica docente.

Al comienzo de este capítulo afirmé que mientras que el equilibrio reflexivo y el equilibrio perceptivo son posturas adecuadas para la práctica reflexiva, la buena práctica sólo es posible desde una postura de equilibrio perceptivo. Además declaré que la espontaneidad perceptiva desemboca en una práctica que no es ni reflexiva ni eficaz. También aludí a la importancia de la comprensión narrativa para la buena práctica. La defensa y elaboración de estas declaraciones

implica tres consideraciones afines: 1) el rol y el status de los compromisos permanentes y los principios generales en cada una de las tres posturas de acción; 2) el adecuado procedimiento de evaluación para adoptar alguna de las dos posturas de equilibrio, y 3) la índole y la importancia de la comprensión narrativa en la docencia. En esta sección me ocupo de la primera consideración y en la sección siguiente abordo la segunda. La tercera consideración es un hilo que recorre la trama de ambas secciones.

Los compromisos permanentes

Desde una posición de espontaneidad perceptiva, los compromisos permanente son periféricos o irrelevantes. El maestro espontáneamente perceptivo es el que, si su atención es captada hoy por un nuevo libro apasionante, abandonará el compromiso que tenía ayer de dedicar tiempo suplementario al esforzado estudio de las operaciones aritméticas con fracciones. Es el maestro para quien el júbilo de las incursiones a los parques para escribir poemas acerca de los tulipanes en flor oscurece el valor de objetivos educativos menos llamativos, como los de registrar y anotar el desarrollo de la germinación de las semillas de palta colocadas en frascos con agua sobre los apoyos de la ventana del aula. Es el maestro que queda hipnotizado por la angustia adolescente de Jasón o la naciente pasión de Medea por la historia y deja a sus alumnos a la deriva. En resumen, es el maestro que deja de lado el trabajo disciplinado en favor de actividades nuevas, emocionantes o más inmediatamente absorbentes.

Estos ejemplos —tomados de observaciones de los maestros que conozco y de mi propia historia temprana como maestro exuberante pero repentista y a veces irresponsable— indican algunas de las formas en que el maestro de la espontaneidad perceptiva está ciego para las obligaciones de la práctica. Ir al parque en primavera, leer un cuento en vez de trabajar con los problemas de matemática, preocuparse por la angustia de un alumno, nada de todo eso es desdeñable en sí mismo. Aun más: en condiciones adecuadas, todo podría ser valioso. Desde luego, queremos maestros que estén alertas a las posibilidades del momento, que sean

capaces de ver fresca y vívidamente, que no sean esclavos de las reglas. Pero cuando la espontaneidad de un maestro es dirigida por una ceguera habitual para los compromisos permanentes y los valores internos de la docencia, que él descuida, ese maestro no cumple sus responsabilidades con sus alumnos ni con su tema. Un fracaso en estas dos dimensiones de la responsabilidad es un fracaso que perjudica mucho la práctica docente. A menos que un maestro sienta la presión de estas responsabilidades, se podrá cuestionar incluso su actividad docente como tal. Un maestro así no puede ser competente, reflexivo: no puede ser un buen maestro.

El trabajo de John Gardner (1985) sobre la ficción brinda una herramienta conceptual muy útil para describir las consecuencias de la ceguera habitual ante las obligaciones y los principios. Lo característico es que una historia tenga uno de los dos finales siguientes: la resolución o el agotamiento lógico. Una historia se ha agotado cuando nos damos cuenta de que hemos llegado a la etapa de la repetición infinita; cualquier acontecimiento posterior expresará lo mismo: por ejemplo, un personaje cuyos actos están impulsados siempre por una abrumadora amargura; u otro que se debate atrapado en una interminable serie de rituales vacíos. Para el maestro que, más por una cuestión de carácter que por una postura ocasional, actúa desde la espontaneidad perceptiva, hay sólo un fin narrativo posible: el agotamiento lógico. Porque sin atención a los compromisos y principios permanentes de la práctica, este maestro no está en situación ni siquiera de reconocer los típicos conflictos y problemas pedagógicos; y mucho menos aun, de resolverlos.

Encontrar el equilibrio

Por el contrario, las posturas de equilibrio reflexivo y perceptivo deben terminar en una resolución. Es esto precisamente lo que sugiere el término *equilibrio*. Las dos posturas de equilibrio no difieren porque la primera cuide los compromisos permanentes y los principios generales mientras que la segunda los descarte, sino más bien por la manera en que los principios, los compromisos permanentes y los detalles se relacionan entre sí; y por lo que se equilibra en

cada una. Ya me referí a los dos conjuntos de relaciones en mi exposición del conflicto entre Morgan como el otro y Morgan como maestra. Una descripción más completa requiere una breve historia conceptual del equilibrio reflexivo y perceptivo, y más ejemplos y análisis.

La historia empieza con Aristóteles. Las preguntas aristotélicas «¿Cómo debemos vivir?» o «¿Qué constituye la vida buena?» pueden ser planteadas más limitadamente como preguntas acerca de cuál es la mejor manera de cultivar las prácticas a las que nos hemos comprometido. Por ejemplo: «¿Cómo debo enseñar?» o «¿Qué constituye la buena enseñanza?». Al igual que la pregunta más amplia acerca de lo que es una vida buena, estas y otras preguntas similares acerca de los actos humanos se refieren a la naturaleza de la excelencia, en el sentido de cómo extraer el mejor partido posible de lo que somos, lo que hacemos y lo que llegaremos a ser. Y también, al igual que las preguntas más amplias, se las puede responder por un procedimiento que Aristóteles formuló y que ha sido elaborado y aplicado en nuestros días en variantes muy diversas por filósofos como John Rawls (1971) y Martha Nussbaum (1990*a*).

El procedimiento consta de tres pasos principales. Primero, tratamos de dar una descripción clara de las principales visiones optativas de la vida buena (o en nuestro caso, de la enseñanza buena), comparándolas entre sí y con nuestras propias experiencias e intuiciones. Segundo, describimos las tensiones y los conflictos que existen entre las diferentes visiones. Y por último, revisamos el cuadro general para ponerlo en armonía consigo mismo, tratando de preservar lo que sea más profundo y menos opcional. En este paso final una pregunta orientadora es «¿Qué costos tiene eliminar o modificar diferentes elementos?». Nos proponemos salvar los elementos que nos parecen más decisivos para la vida buena (o la buena práctica). Respondemos esas preguntas según nuestro sentido de lo que significa vivir; y también según un compromiso con la coherencia y con la comunidad: la coherencia, porque es básica para la práctica racional; la comunidad, porque ni la vida buena ni la buena práctica pueden realizarse en aislamiento.

El desenlace exitoso del procedimiento se manifiesta como un equilibrio temporario: «revisamos el cuadro general para ponerlo en armonía consigo mismo». John Rawls

(1971, págs. 172-5) lo llama «equilibrio reflexivo» y agrega ciertas especificaciones para determinar los juicios que aceptaremos y en los que creeremos, y aquellos que no aceptaremos y en los que no creeremos. Este autor presenta sus especificaciones como si fueran incontrovertibles, pero Martha Nussbaum (1990*a*, pág. 175) sostiene que distorsionan la idea aristotélica del razonamiento práctico.

Según Rawls, es preciso descreer de aquellos juicios que se han formulado vacilantemente o por miedo y bajo el imperio de otras emociones. También se descreerá de los juicios de los que nos prometemos ganar algo. Es que la imparcialidad, la certeza, la distancia situacional y la neutralidad emocional son los rasgos que distinguen a una deliberación sólida. Rawls establece además cinco criterios que se tienen que satisfacer para que una teoría ética merezca consideración seria: sus principios deben ser públicos, de aplicación universal, generales por su forma, impondrán un orden general a pretensiones en conflicto y decidirán como último tribunal de alzada para el razonamiento práctico.

Este procedimiento es muy similar al que sigue Barbara Morgan cuando analiza y evalúa su práctica de dejar después de hora a los alumnos que no hagan sus reseñas de libros. En vez de seguir profundizando en el caso de Morgan, tal vez resulte esclarecedor aventurarnos por un momento más allá del mundo de los hechos para entrar en el mundo de la ficción narrativa, donde encontraremos algunos ejemplos ricamente texturados del equilibrio reflexivo como un estado de carácter y no como una ocasional postura de acción.

Nussbaum (1990*a*, págs. 176-85) señala que en la novela de Henry James *Los embajadores*, la señora Newsome es una caricatura de un personaje que actúa coherentemente desde un estado de equilibrio reflexivo. Mujer de pensamiento refinado y frío y de principios morales fijos, vive de acuerdo con las reglas del bien no suavizadas por la luz de los casos individuales o las circunstancias especiales. Como es un «agente moral noble y autónomo» a quien la naturaleza «no puede sacudir ni sorprender», ella es capaz de triunfar sobre la vida, de no ser su víctima (pág. 178). De eso precisamente se trata: la señora Newsome triunfa sobre la vida, no la vive. Sus principios y los compromisos permanentes establecidos por su fin moral le impiden responder a

la compleja red y al flujo de las vidas y situaciones humanas. Sin embargo, podemos admirarla por su firmeza, su conducta según principios, su racionalidad; y sobre todo, por el respeto y la dignidad que concede a todas las personas, independientemente de su naturaleza o situación. Al mismo tiempo, encontramos terrorífica a la señora Newsome por su ceguera ante las circunstancias especiales y por la frialdad de su trato igualitario con los otros, trato que indica que se preocupa más por los principios que por las personas.

Como la señora Newsome, un maestro que actúe consistentemente desde un estado de equilibrio reflexivo nunca se verá superado por la práctica. Guiado por un firme compromiso con los principios pedagógicos y profesionales públicamente aceptados, se desempeña con seguridad, confianza y calma. La clase de los maestros de este tipo se caracteriza por una sensación de orden y tranquila dignidad. Desde el comienzo sus alumnos entienden lo que se requiere de ellos en palabras y en actos. Esto no quiere decir que el método del maestro sea aburrido o rutinario. Con la conciencia de quien toma muy en serio su compromiso profesional, este maestro actualiza regularmente los materiales y se mantiene al día sobre las investigaciones recientes, las nuevas teorías y los métodos eficaces. Cuando este docente acepta métodos nuevos, no lo hace por seguir una moda sino porque los ha evaluado y, si fue necesario, modificado según los procedimientos racionales de un equilibrio reflexivo.

Nos preguntaremos entonces: ¿qué hay de malo en un maestro firme, responsable, confiable y racional? Nada, excepto que esas cualidades surgen de un estado de carácter que no puede dejar de ser ciego ante los conflictos más profundos —los casos difíciles— de la práctica. He afirmado ya que un maestro que actúa habitualmente desde una posición de espontaneidad perceptiva es ciego a los compromisos permanentes y los principios morales generales. Quiero argumentar ahora que un maestro que actúa habitualmente desde una posición de equilibrio reflexivo es también ciego, de otro modo y por razones diferentes.

Esta última argumentación retoma una visión aristotélica de la práctica (véanse Nussbaum, 1986, 1990*c*; Pendlebury, 1990; Wiggins, 1980). Según esta idea, el mundo de la práctica posee tres características fundamentales que forman nexo y que juntas constituyen un conjunto de incer-

tidumbres cognoscitivas que hacen a la reflexión práctica inaccesible para un sistema de reglas generales: mutabilidad, indeterminación y particularidad. Esbozaré, inspirada en mi trabajo anterior (Pendlebury, 1990), cada una de esas características con respecto a la enseñanza.

La práctica es mutable porque cambia con el tiempo, y presenta nuevas configuraciones que no pueden ser desconocidas si pretendemos que nuestros raciocinios sean sólidos. En el largo plazo, la práctica de la enseñanza es mutable porque cambia según las instituciones que la contienen y sustentan. Como práctica, la enseñanza es también mutable en menor escala. Demos uno de muchos ejemplos posibles: los alumnos cambian, no sólo con la edad sino también según su estado físico y emocional. Suele suceder que un niño que responde bien a la enseñanza y se muestra ansioso por aprender se torne de improviso triste, agresivo, retraído; y ello por diversas razones, muchas de ellas sólo comprensibles a la luz de la narrativa personal del niño.

El mundo de la práctica es indeterminado porque las cuestiones prácticas surgen dentro de contextos particulares. Así, las decisiones son apropiadas sólo con relación al contexto. Por ejemplo: en Estados Unidos, en un suburbio acomodado y trabajando en una escuela con una cultura académica fuertemente establecida, un maestro tendrá muchas más posibilidades de elección que otro colega que se desempeñe en una escuela de gueto, mal equipada, donde la cultura del aprendizaje se ha visto seriamente minada por la pobreza y la frustración política.

La particularidad de la docencia ha sido muy bien captada por Jere Confrey (1987) en su respuesta crítica a algunos de los trabajos de Fenstermacher:

«Cuando entro en un aula, sé que deberé sujetarme a ciertas restricciones; las más salientes son las presiones del tiempo y las exigencias del grupo. Entro en este contexto con mi programa preparado más o menos explícitamente y, como resultado de mi interpretación de las señales, permito, promuevo, desconozco, entiendo o me confundo. Llamo a esto una "práctica", y las características que la definen son: su ritmo implacable, sus interacciones humanas, sus dimensiones normativas, sus objetivos contradictorios y su actividad» (pág. 386).

Al dar trámite a su programa en la acción, un maestro lee las señales (inquietud, miradas sorprendidas o desesperadas, alumnos que se susurran preguntas), y todo le indica que se requiere un cambio de ritmo o que él tiene que retroceder un poco o dar tiempo para la discusión, o disponer una pausa. Un buen maestro está alerta a las características más destacadas de cada situación docente y está además preparado para cambiar su curso de acción según lo exijan las circunstancias.

Pero las características más destacadas de una situación no saltan a la vista ya rotuladas para que sea fácil identificarlas. Al maestro le corresponde captarlas. Esto implica lo que Aristóteles llama apreciación de la situación o percepción. Sin ella, la buena práctica no es posible. Si un maestro interpreta mal una situación, el resultado será una acción inadecuada o descaminada, independientemente de la coherencia interna del razonamiento que el maestro pueda presentar en sustento de sus acciones, o de la fuerza de los compromisos permanentes y los principios morales de ese maestro.

Para Aristóteles, la premisa inicial o más importante de un razonamiento práctico concierne a lo bueno, mientras que la premisa secundaria o menor concierne a lo posible. Yo quiero señalar que un buen docente es aquel que entiende bien los pormenores de la práctica y tiene una percepción clara, realista y sensible de lo que es posible y conveniente en diferentes circunstancias. El segundo requerimiento no puede ser satisfecho por alguien ciego para los detalles.

He sostenido que ni la espontaneidad perceptiva ni el equilibrio reflexivo convienen a la buena práctica. La primera es ciega para los principios, los fines definidos y los compromisos permanentes de la enseñanza; el segundo es ciego para los detalles más finos de la práctica. Tal vez, simplificando, podemos decir que ambas posturas de acción atienden a un solo término de los pares de oposiciones que enumeré en el párrafo inicial de este capítulo. Lo que resulta atractivo en el maestro espontáneamente perceptivo es la vivacidad de su imaginación y una sensibilidad de respuesta fresca y casi inocente a las experiencias nuevas; lo que resulta atractivo en el maestro reflexivamente equilibrado es su rigor en la argumentación y su profundo compromiso con la acción guiada por principios. Pero sea cual fuere el atrac-

tivo de cada uno, ambos son malos docentes; el primero más profundamente que el segundo, porque sin cierta atención a los objetivos precisos y a los compromisos firmes de una práctica es dificilísimo que esta cobre vuelo.

Para concluir esta sección, volveré brevemente sobre la historia conceptual del equilibrio reflexivo y perceptivo. La idea de equilibrio reflexivo tiene sus raíces en Aristóteles, pero la versión de Rawls pertenece a una tradición de pensamiento moral que presupone la prioridad epistemológica y moral de los principios universales y generales, no coloreada por la emoción ni por consideraciones particulares. En contraste con esta tradición, el énfasis que pone Aristóteles en la percepción o apreciación situacional indica la tosquedad ética de juicios morales que se basen exclusivamente en reglas generales. Lo mismo puede afirmarse acerca de la tosquedad de la enseñanza basada exclusivamente en reglas generales.

Una «moralidad de la percepción» —así designa Nussbaum (1990*c*) a la posición aristotélica— es aquella en la cual los principios generales conservan enorme importancia como guía para la acción, pero en la que los actos no derivan de los principios generales ni son dictados por estos. La acción correcta no es simplemente una cuestión de racionalidad o de seguir reglas morales. En *The fabric of character*, su esclarecedor estudio de la *Etica* de Aristóteles, Nancy Sherman arguye que la respuesta moral se basa tanto en la razón como en las emociones, porque las emociones son en sí mismas modos de respuesta que determinan lo moralmente relevante en diversas situaciones (Sherman, 1989, pág. 2). Actuar correctamente —afirma— equivale a estar emocionalmente comprometido.

Yo agregaría que actuar correctamente equivale a estar narrativamente comprometido, porque es dentro del contexto de las historias humanas donde somos capaces de ver las características más sobresalientes de diversas situaciones humanas, como lo ejemplifica la respuesta de Barbara Morgan a sus alumnos Bill y Marie. Además, la comprensión narrativa desempeña un papel importante en el peso que otorgamos a los fines definidos y a los compromisos permanentes dentro de una práctica. En buena lógica, la intención de la enseñanza es producir aprendizaje. Un maestro que nunca actúa según esta intención, simplemente no

enseña, aunque dé todos los pasos necesarios para hacerlo. Pero esta afirmación conceptual acerca de la relación entre enseñanza y aprendizaje es una afirmación formal que es preciso concretar de diferentes maneras para diferentes estudiantes en diferentes contextos. La manera en que actuemos según la intención docente y en que interpretemos los diversos principios docentes depende en parte de las restricciones y las posibilidades planteadas por las condiciones locales y por las historias de aprendizaje de los estudiantes. Depende, también, de cómo concibamos la indagación pedagógica y de qué conflictos consideremos centrales en nuestro impulso de resolución. Las decisiones que tomemos pueden dirigir las narrativas de nuestros estudiantes en una nueva dirección, ya abriendo nuevas posibilidades, ya impidiendo, por caminos profundos y sutiles, el progreso futuro.

Narrativa y evaluación fuerte en la enseñanza

Tanto en el equilibrio reflexivo como en el perceptivo se alcanza una suerte de equilibrio o armonía. ¿Qué se equilibra en cada caso y por qué medios?

Formular y responder estas preguntas nos lleva directamente al corazón mismo de diversos debates, afines a nuestro tema, sobre filosofía moral, teoría de la decisión y teorías acerca del raciocinio en la docencia. A riesgo de fijar algunas posiciones falsas, pero con la intención de no complicar las cosas innecesariamente, podemos decir que aquí la cuestión central se plantea entre dos concepciones opuestas del razonamiento práctico: la *evaluación fuerte* y la *estimación simple* (Nussbaum, 1990*c*; Taylor, 1985*a*, 1985*b*). La evaluación fuerte es fundamental para la buena práctica.

Según Charles Taylor (1985*a*), realizamos evaluación fuerte cuando nos preocupamos por el valor cualitativo de nuestros objetivos o deseos. En la evaluación fuerte, en oposición a la estimación simple, el hecho de que yo desee algo no es suficiente para que ese algo sea bueno o valioso. Su bondad se relaciona con su valor en determinada clase de vida o para determinada clase de persona; dentro de la vida de un artista, un maestro, una madre, un activista político, por ejemplo; o para una persona comprometida con la hon-

radez y el civismo en todas sus interacciones con los demás. Aunque Morgan como el otro desea razonamientos más limpios, Morgan como maestra advierte que una maestra sensible y responsable no puede dejar simplemente de lado las molestas complicaciones de la práctica. Hacerlo equivaldría a ser insensible e irresponsable. Como indica la respuesta de Morgan, en la evaluación fuerte los juicios de valor se hacen en lo que Taylor (1985*a*, pág. 24) llama un lenguaje de contraste cualitativo; en términos de fidelidad y traición, coraje y cobardía, honestidad y doblez, términos que aparecen con naturalidad y tienen sus mejores exponentes en la narrativa. Sin duda es esta una de las razones por las que los cuentos de hadas clásicos ejercen un atractivo tan poderoso sobre nuestra imaginación, como nos lo recuerda Kieran Egan en el capítulo 8.

Para tomar conciencia de los rasgos más destacados de nuestras preocupaciones, debemos formular las cuestiones prácticas en función de estos contrastes cualitativos. Por lo tanto, un lenguaje rico en contrastes cualitativos es una característica importante de la apreciación situacional y una condición previa para la buena práctica. Sin embargo, tal lenguaje, junto con la refinada sintonización de los detalles, puede también poner en descubierto valores contradictorios y a menudo inconmensurables, con lo que el razonamiento práctico se torna más difícil.

La idea de la estimación simple ofrece un método más confiable de reflexión porque reduce la razón práctica al cálculo. Martha Nussbaum identifica cuatro pretensiones en la idea de estimación simple: unicidad, mensurabilidad, coherencia y maximización (Nussbaum, 1990*c*). Hay aquí un supuesto básico: que en toda situación que exige una decisión hay cierto valor en juego. Una persona racional estima los cursos optativos de acción midiéndolos por el valor relevante; y elige el curso de acción que produzca las mejores consecuencias al maximizar el valor relevante a un costo mínimo. Estamos entonces en presencia de una visión instrumentalista de la racionalidad práctica, en la que la reflexión se aplica a encontrar los medios más eficientes y eficaces para alcanzar determinado fin.

La estimación simple no puede servir de base a la buena práctica docente. En primer lugar, en la enseñanza los casos difíciles son precisamente aquellos en los que no hay un solo

valor u objetivo a perseguir sino varios, que se excluyen y a menudo entran en conflicto. En segundo lugar, hay incertidumbre respecto de cuál sea la mejor manera de especificar los fines que queremos realizar. Por lo general, en los casos no técnicos de raciocinio práctico un maestro tiene sólo una vaga descripción de lo que quiere realizar: crear el gusto por el arte, favorecer la amplitud de miras, ser un mejor maestro. En estos casos, lo difícil no es averiguar los mejores medios para alcanzar esos objetivos, sino dilucidar qué es gustar del arte, tener amplitud de miras o ser un buen maestro. Entonces la clase de raciocinio que se requiere no es la que determina los medios para la consecución de un fin, sino lo que he llamado en otra parte «raciocinio sobre los elementos constitutivos de un fin» (Pendlebury, 1990). En tercer lugar, la pretensión consecuencialista de la estimación simple da por sentado que, al elegir su medio o sus métodos, el maestro atiende sólo a su eficacia para conseguir los fines buscados. Esa orientación pasa por alto el hecho de que los medios más eficaces suelen ser al mismo tiempo moralmente inaceptables o estilísticamente burdos. Y por último, los fines de la docencia no se realizan en una hora, un día, una semana; ni siquiera en un año. Los fines de la docencia forman parte de una búsqueda permanente.

A través de la estimación simple no se alcanzan ni el equilibrio reflexivo ni el perceptivo. Como vimos en el caso de Barbara Morgan, uno y otro requieren juicios de valor y la capacidad de formular las preocupaciones en términos de contrastes cualitativos. Y ambos son alcanzables a través de una evaluación fuerte de los elementos que deben ser equilibrados.

Un maestro que actúa desde una posición de equilibrio reflexivo ya ha ponderado, por medio de la evaluación fuerte, un conjunto coherente de principios que constituyen una teoría de la docencia. Las decisiones pedagógicas de este maestro derivan de la teoría. Un maestro que actúa desde una posición de equilibrio perceptivo hace interactuar los rasgos destacados de cierta situación con sus compromisos permanentes y su concepción de los principios generales de la práctica. Los principios generales y los compromisos permanentes pueden guiar la respuesta de este maestro ante determinado conjunto de circunstancias, pero no la determinan. Si bien prepara cuidadosamente sus clases, gran

parte de la práctica de este maestro tiene el carácter de la improvisación, responde a las condiciones y posibilidades vigentes en el momento. Por supuesto, la índole y la forma de esa improvisación tienen límites. Para que las improvisaciones de un maestro puedan ser consideradas enseñanza (y no, por ejemplo, creatividad espontánea, capricho o mero entretenimiento), deben seguir respondiendo a los compromisos permanentes y a los principios y estructuras que constituyen la práctica docente. Tal vez haya momentos en que una situación nueva impulse a un maestro a revisar su concepción de uno o más de esos principios; y también puede suceder que se dé cuenta de que ciertas obligaciones implícitamente aceptadas no son en realidad válidas. Pero, para citar a Martha Nussbaum, «esto no equivale nunca a pasar por alto o simplemente eludir los compromisos permanentes» (Nussbaum, 1990*b*, pág. 156).

¿Cómo debe un maestro juzgar la solidez de su raciocinio práctico? Según la opinión de Fenstermacher y Richardson, el maestro debe juzgar la solidez de su raciocinio evaluando la coherencia de los argumentos en los que se basa. Desde un punto de vista estrictamente instrumentalista, el maestro debe juzgar la corrección de su raciocinio evaluando el resultado de sus actos: si sus actos han producido los resultados deseados —por ejemplo, si han maximizado el aprendizaje de los temas deseados en el área elegida—, el raciocinio del maestro fue justo, y su práctica, competente.

Pero existe otra manera, una manera en la que es posible incorporar y nutrir una rica comprensión de los valores y los fines de la enseñanza; y atender a los detalles salientes de las circunstancias de la acción. Se trata de la manera de la redescripción narrativa. Al reflexionar críticamente sobre su práctica, el maestro perceptivo tiene una historia que contar, una historia que relata obstáculos superados o que mantienen su amenaza; conflictos resueltos, desplazados o profundizados; cambios para mejor o para peor; momentos de logro y consumación. Ni el análisis de los razonamientos ni la estimación simple retrospectiva se someten a estas formas de hablar.

Reconocimientos

Quiero expresar mi profundo reconocimiento a Barbara Morgan-Flemming, cuyo rico y sensible relato de su trabajo como maestra-investigadora inspiró y estimuló mi reflexión acerca del razonamiento práctico en la enseñanza.

Referencias

Confrey, J. (1987) «Bridging research and practice», *Educational Theory*, *37*, págs. 383-94.

Fenstermacher, G. (1987*a*) «Prologue to my critics», *Educational Theory*, *37*, págs. 357-60.

(1987*b*) «Reply to my critics», *Educational Theory*, *37*, págs. 413-21.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1993) «The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching», *Journal of Curriculum Studies*, *25*(2), págs. 100-15.

Gardner, J. (1985) *The art of fiction*, Nueva York: Vintage.

Morgan, B. (abril de 1991) *Practical rationality: A self-investigation*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago.

(1993) «Practical rationality: A self investigation», *Journal of Curriculum Studies*, *25*(2), págs. 115-24.

Nussbaum, M. C. (1986) *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.

(1990*a*) «Perceptive equilibrium: Literary theory and ethical theory», en *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature* (págs. 168-94), Oxford: Oxford University Press.

(1990*b*) «Literature and the moral imagination», en *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature* (págs. 148-67), Oxford: Oxford University Press.

(1990*c*) «The discernment of perception: An Aristotelian conception of private and public rationality», en *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature* (págs. 54-105), Oxford: Oxford University Press.

Pendlebury, S. (1990) «Practical reasoning and situational appreciation in teaching», *Educational Theory*, *40*, págs. 171-9.

(1993) «Practical arguments, rationalization and imagination in teacher's practical reasoning», *Journal of Curriculum Studies*, *25*(2), págs. 145-51.

Rawls, J. (1971) *A theory of justice*, Cambridge, MA: Belknap Press.

Sherman, N. (1989) *The fabric of character: Aristotle's theory of virtue*, Oxford: Clarendon Press.
Shulman, L. S. (1987) «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review, 57*, págs. 1-22.
Sockett, H. (1987) «Has Shulman got the strategy right?», *Harvard Educational Review, 57*, págs. 208-19.
(1989) «Research, practice and professional aspirations within teaching», *Journal of Curriculum Studies, 21*, págs. 97-112.
Taylor, C. (1985*a*) «What is human agency?», en *Human agency and language: Philosophical papers 1*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.
(1985*b*) «Self-interpreting animals», en *Human agency and language: Philosophical papers 1*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.
Wiggins, D. (1980) «Deliberation and practical reason», en A. Rorty, ed., *Essays on Aristotle's ethics* (págs. 221-40), Berkeley: University of California Press.

Segunda parte. Los roles de la narrativa en la enseñanza

5. Radicalizar la niñez: el entendimiento multívoco

Brian Sutton-Smith

En este capítulo me propongo cuestionar la visión de la mente infantil que ha sido construida por la psicología tradicional basada en el modelo de la ciencia predictiva. Las teorías actuales del desarrollo infantil que han resultado de esta investigación ponen el énfasis en la naturaleza «primitiva» de la mente infantil y en un sendero de desarrollo no lineal; estas teorías privilegian las acomodaciones superiores de la adultez. En lugar de esta visión actualmente dominante, quiero proponer lo que llamaré el entendimiento *multívoco* del niño, y destacar la diversidad de posibilidades de desarrollo que el niño puede intentar, la complejidad de su pensamiento y las características de su cognición en las que los niños suelen ser superiores a los adultos. A partir de los trabajos de Margaret Mead en particular, nos hemos esforzado por reconocer que otras culturas humanas son intrínsecamente valiosas por derecho propio, y hemos sostenido que esas culturas no deben ser evaluadas por medio de espurias comparaciones con las normas del hombre adulto occidental; sin embargo, todavía no hemos aplicado esas ideas a nuestros propios niños.

Pretendo reseñar en este capítulo algunos de mi propios estudios empíricos sobre la alfabetización, la narrativa, la televisión, los juguetes y los juegos en la niñez temprana, con el propósito de defender la idea de que el entendimiento del niño es refinado, es complejo, evoluciona en muchos niveles y es multívoco.

Algunas metáforas maestras

Como ejemplo de mi línea de pensamiento revisaré algunos de mis estudios de investigación vinculados con ciertos

conceptos maestros que en las últimas décadas han contribuido fuertemente a consolidar el pensamiento psicológico acerca de la niñez temprana. Estos conceptos maestros incluyen el rol del *andamiaje* en la adquisición del alfabetismo y el rol del *estructuralismo* en el desarrollo de las narrativas infantiles. Quiero aclarar que esta enumeración es sólo parcial. Lo que yo hago es verificar si el tipo de indagación que tengo en mente es válido. Para mí, esta es una reseña piloto, no el producto final.

El andamiaje

La idea de andamiaje apareció por primera vez en un artículo de Ninio y Bruner (1978) titulado «The achievement and antecedents of labelling» [El logro y los antecedentes del etiquetado]. En este artículo se presenta un caso de una madre y su hijo, que se desarrolla entre los ocho y los dieciocho meses de edad del infante. Por medio de grabaciones de video los autores muestran el aprendizaje que hace el niño de la lectura de libros con imágenes, en un proceso de diálogo ritualizado con la madre, sobre el libro. Durante el 90% del tiempo la madre llama la atención del niño hacia las imágenes del libro, diciendo «Mira», preguntando luego «¿Qué es eso?», y por último etiquetando la imagen. Cada vez que el niño presta atención a la imagen, la madre brinda una realimentación positiva. Sea cual fuere la respuesta del niño —sonrisa, gruñido, intento de asir, balbuceo—, la madre la interpreta como respuesta adecuada y repite el etiquetado. A medida que pasa el tiempo, el niño se involucra cada vez más en el diálogo, repite junto con su madre: «Mira», «¿Qué es?» y le da un nombre a la imagen. El proceso de la lectura ha empezado.

Esto constituye una rotunda demostración del papel de guía de los padres en el desarrollo del alfabetismo y del papel interactivo del progenitor con el niño. Además, demuestra también la existencia de la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky, gracias a la cual el niño que cuenta con ayuda adulta se eleva por encima de su propio y escaso nivel de competencia hasta alcanzar un nivel más elevado. En su último trabajo, en cierto sentido autobiográfico, *Realidad mental y mundos posibles*, Bruner (1986) reconoce la fuente

vygotskyana de esta idea. Vygotsky, por su parte, y en su línea marxista, pretendía demostrar que los significados de las palabras tienen un origen social; y que el segundo sistema de signos del lenguaje está empapado de un significado cultural.

Si bien se trata sólo un estudio de caso de un bebé hijo de una madre inglesa de clase media, con tendencia docente y cuyo esposo era maestro, el caso se ha convertido en una suerte de metáfora del desarrollo del alfabetismo. Esto se debe en parte a la paradoja de la sociedad norteamericana. Aunque nosotros, en los Estados Unidos, no tenemos en general obligación de dar crédito a la idea de la fuente social del lenguaje, nuestra tradición psicológica sigue la metáfora de la ciencia física mecanicista. Tendemos a creer que hacemos ciencia cuando descubrimos conexiones causales y logramos resultados previstos. Este estudio de caso nos brinda un maravilloso ejemplo de tal determinismo en el desarrollo infantil y constituye, por lo tanto, un ejemplo científico y un modelo para la guía de los niños. Lo que se puede inferir de ello es que, pese a que nos vanagloriamos del individualismo de la vida norteamericana, nuestro respeto por la ciencia social positivista nos alienta a encontrar verosímiles ciertas explicaciones muy deterministas del comportamiento humano. Y esto implica que nos resulta fácil creer que detrás de toda la confusión y el individualismo del desarrollo humano hay en realidad un solo conjunto de leyes universales que, en última instancia, explican todas las variantes de la condición humana. De la misma manera, en educación podemos tener fe en nuestra actividad de guía porque, en el largo plazo, si no inmediatamente, se basará en una ciencia del desarrollo humano. Creo que la metáfora del andamiaje de Ninio y Bruner ayuda a fomentar esa fe mecanicista.

Varios años después de la publicación de Bruner me dispuse a hacer una réplica de su estudio, con ayuda de Mary Ann Magee, propietaria y directora de varios institutos preescolares en Swarthmore, Pennsylvania (Magee y Sutton-Smith, 1983). Se trataba de indagar cómo aprende un niño a contar un cuento. El sujeto, una niña de 23 meses, escuchó y acompañó la lectura de libros de cuentos con imágenes y texto y con imágenes y sin texto; narrativas personales; y relatos orales, durante un período de nueve meses. Se gra-

baron treinta y seis sesiones de un promedio de once minutos: eso hizo un total de cinco horas y veinte minutos de grabación.

Los aspectos importantes que quiero destacar son los siguientes: aunque la madre, el padre y el maestro norteamericanos, como la madre inglesa, monopolizaron los intercambios, ocupando hasta un 75% del tiempo de grabación, ni los adultos ni la niña fueron tan didácticamente ritualistas como en el paradigma de Bruner. En nuestros estudios, adultos y niños bromearon mucho más, sobre todo la pareja padre-hijo, muy afectos al *nonsense*. Las respuestas de la niña fueron mucho más diversas que las de los padres. En conjunto se puede decir que la niña fue original de diferentes maneras, según se desprende de la risa, la invención de textos, su propio relato o representación, pese al hecho de que la mayor parte de las respuestas de los adultos fueron las del relato convencional; y pese al hecho de que esta niña se volvió más ortodoxa con el tiempo (Sutton-Smith, 1984).

A partir de estos estudios, se nos hizo evidente por primera vez el entendimiento multívoco que es mi clave para radicalizar nuestro concepto de la niñez. Tenemos la prueba de que la mente infantil no es una *tabula rasa* que espera pasivamente la acción adulta. Si seguimos al investigador ruso Bajtin (por ejemplo, en su obra *Rabelais y su mundo,* 1984), veremos que la risa es la forma más primitiva de parodia y sátira, y que a través de ella se impugna la santidad de lo establecido. Es la forma básica que tiene la vida de dar una respuesta no oficial. Pero, además de esta alternativa mental, esta niña de dos años juega también con el material dado, y transforma la situación oficial de andamiaje en una situación de simulación y novedad. Y a veces la niña se convierte en su propia narradora, suplantando a los adultos. Ella asume el rol oficial o inventa un nuevo texto, en el que es seria pero innova. O sea que nos encontramos aquí con una niña de dos a dos años y medio que, bajo el dominio tolerante y solidario de sus padres, pone en escena voces posibles, incluyendo su propia respuesta al texto. De hecho, el análisis factorial que realizamos indicó que, según este método de coordinación de las varianzas, la niña habla con al menos doce voces diferentes. Así las diferencias factoriales son más sutiles y más específicas, pero es razonable considerar que cada una de ellas constituye una forma específica

de representación o una voz específica. Este análisis factorial, con su total de veinte factores separados que hicieron falta para corresponder a las cincuenta variables codificadas (y que cubre el 75% de las varianzas de estas), muestra la complejidad de lo que aquí acontece.

¿Qué conclusión deberíamos sacar de todo esto? ¿Acaso que el niño norteamericano se diferencia del niño inglés en el alfabetismo, así como ahora sabemos que los atabascanos (Scollon y Scollon, 1981) no son iguales a los carolinianos (Heath, 1983; Sutton-Smith y Heath, 1981)? ¿O deberíamos inferir que los niños de un año tienen con sus padres una relación más didáctica que los niños de dos años? ¿O tal vez que las niñas son diferentes de los niños? ¿O que Ninio y Bruner se ocuparon sólo de los aspectos didácticos de su andamiaje y descuidaron todas las demás respuestas (que no eran objetivos expresos) de su niño de un año, las que en todo caso eran casi ininteligibles? ¿O debiéramos tal vez extraer la conclusión de que Ninio y Bruner escogieron sólo el aspecto determinista de los trabajos de Vygotsky y dejaron de lado las partes más voluntaristas (Sutton-Smith, 1988)?

Al igual que otros rusos notables de la era estalinista, Vygotsky transitó un difícil camino entre sus interpretaciones deterministas y voluntaristas (Wertsch, 1985). El nos dio, por ejemplo, una visión del juego infantil que le otorga un rol más creativo en la cognición humana que el usual en las otras teorías serias de psicología evolutiva. Y precisamente, en su obra, el juego infantil es un ejemplo fundamental de la zona de desarrollo próximo, aunque este aspecto haya sido descuidado en la mayoría de las interpretaciones norteamericanas, donde la atención se concentra en lo que los adultos hacen por los niños. Vygotsky dice: «El niño se comporta siempre más allá de su edad promedio, por encima de su comportamiento cotidiano; en el juego es como si se llevara una cabeza de estatura a sí mismo» (Vygotsky, 1978, pág. 102). Y todos recordamos su formulación según la cual podríamos imaginar a dos niñas, hermanas, jugando un juego llamado «dos niñas que son hermanas», como una ejemplificación de la manera en que las estructuras de reglas se engendran primero en el juego, de modo que el sentido surge y se abstrae de la contextualización cotidiana. Dice el autor: «Desde el punto de vista del desarrollo, la creación de una situación imaginaria puede ser considerada un me-

dio de desarrollar el pensamiento abstracto» (pág. 103). Si así fuera (y muy bien puede serlo), esto significa que el juego tiene una relación directa y no indirecta con la cognición.

En resumen, ya sea que se aborde el concepto de andamiaje a través de mi propuesta de análisis para la investigación de un ejemplo concreto; o a través de comparaciones culturales como las de Heath (1983) o Scollon y Scollon (1981); o a través de un análisis de las formulaciones teóricas de Vygotsky, nunca llegamos a la singular versión de andamiaje que fue tan proclamada por el estudio de Ninio y Bruner. Esa versión subestima torpemente tanto el carácter como la potencialidad de la variabilidad del niño. Es indudable que los padres desempeñan un importante rol modelador a través de sus reiteradas interacciones con los niños en situaciones de lectura con recompensa. Pero ese aparente determinismo instructivo y ese resultado obtenido por un método científico ocultan el hecho de que la idea misma de andamiaje es —a la luz de estos otros resultados— apenas algo más que una metáfora para referirse a la hegemonía y al control parental.

Una vez más advertimos aquí lo que podemos observar en todas las publicaciones científicas sobre psicología: la exaltación desmedida de los resultados causales o deterministas. Los efectos dejan de sostenerse cuando se tienen en cuenta los complejos más ecológicos de status socioeconómico, raza o etnia. La metáfora de la ciencia positivista obsesiona a nuestras revistas, mantenida casi religiosamente con varianzas mínimas y rara vez puestas a prueba. Se trata de una metáfora que respalda sutilmente ese costado de la educación que da por sentado que el niño es preponderantemente una *tabula rasa*. Esta estrechez de miras monista en educación presupone la misma actitud mental en los niños. Todos tenemos plena conciencia de lo que eso significa en el campo político, pero al parecer negamos lo que significa en la escuela, todos los días.

Estructuralismo

Con el avance estructuralista y su aplicación a las narrativas infantiles abordamos otra metáfora que, según se la utiliza en psicología evolutiva, también tiene matices deter-

ministas. Estos matices no conciernen a los antecedentes del aprendizaje sino a sus consecuentes: no a las causas sino a las predicciones. En el siglo XX, el concepto de desarrollo es en gran medida una confluencia de las ideas de progreso y evolución: establece una secuencia de etapas por la que un niño debe avanzar hacia su madurez. Se da por sentado que el conocimiento de estas etapas y sus secuencias equivale a una ciencia predictiva del desarrollo humano. Además, se dice que la secuencia de etapas representa en cierto modo un progreso, porque es evidente que las etapas finales requieren más madurez que las iniciales. Desde luego, el maestro indiscutido de esta versión del desarrollo fue Piaget (1951), aunque también contribuyeron figuras señeras como Freud (1955), Erikson (1951) y Werner (1957). Como se mencionó anteriormente, estas explicaciones científicas, con su exaltación de los desenlaces civilizados por sobre los comienzos primitivos (junto con los diversos factores históricos mencionados), refuerzan el rol que desempeñan los niños como herederos residuales del historicismo cultural. Ellos son los únicos que, si se los orienta adecuadamente a través de las etapas correctas, aseguran nuestro futuro, si no ya nuestra salvación.

No obstante, en todos estos sistemas hay una evidente falta de relatividad subcultural. El peligro de sus metáforas evolutivas científicas es la excesiva confianza en que los psicólogos y los educadores conocen realmente las verdaderas direcciones del desarrollo, en este caso de la narrativa. Esa confianza tiene una influencia muy negativa sobre las diferencias individuales. Se han hecho algunos intentos, por ejemplo, de convertir estos tenues análisis estructurales de los relatos en reglas para enseñarles a los niños cómo escribir cuentos.

Se supone que las estructuras gramaticales de las narrativas, como se las analiza en el trabajo de Mandler (1984) y otros, reflejan la memoria subyacente de los niños. Aquí se utiliza la complejidad de la capacidad de un niño para recordar un cuento como un medio de inferir la existencia de una capacidad de memoria para la estructura temporal. Se muestra que, con el transcurso del tiempo, los niños dominan segmentos cada vez más complejos de estructura narrativa, ya sea que se los puntúe en función de trama, sintaxis o evaluación del sentido del relato por el propio

niño (Peterson y McCabe, 1983). Referido a su trama, por ejemplo, se puede considerar que un argumento implica un principio, un medio y un fin (BME). Esas estructuras pueden dividirse a su vez en seis elementos: introducciones, preparaciones, complicaciones, desarrollo, resolución y conclusiones.

En mi trabajo con Gilbert Botvin (Botvin y Sutton-Smith, 1977), basado en los análisis del ruso Vladimir Propp, dividimos esas categorías en 18 categorías más, 92 elementos de acción, 5 elaboraciones y 7 marcadores, y llegamos a diversas conclusiones acerca del cambio evolutivo según ellas. Por ejemplo, las historias de los niños de tres años son principalmente principios y fines. Recién a los doce años la sección media del desarrollo ocupa un espacio equivalente a las otras dos.

El problema, no sólo en nuestro trabajo sino también en el de todos los demás que se han ocupado de este campo, es el supuesto de que las narrativas descriptas de este modo constituyen un análisis suficiente de lo que acontece. Esta forma clásica, BME (*beginning, middle, end*) [principio, medio, fin], deriva de la narrativa del mito del héroe que se encuentra en las culturas folk de las civilizaciones urbanas, pero no en todas las otras culturas folk. Estas etapas del desarrollo de la narrativa no son necesariamente universales en el desarrollo humano. Muchas culturas cuentan leyendas que no tienen una resolución. A veces intentan resoluciones que son fracasos; otras, hablan de la anulación de las amenazas, pero sin una verdadera resolución.

En los cuentos tradicionales de ambos grupos están implícitas las grandes ideas míticas acerca del destino. Aun dentro de nuestra sociedad, el hecho de que el relato transcurra según las formas estructurales elementales no implica necesariamente que la historia sea más pobre, aunque los niños más pequeños recurren más a ellas que los mayores. Algunos novelistas usan la leyenda más convencional del héroe como trama argumental. Sin embargo, muchos novelistas modernos usan las estructuras más primitivas de una manera artística. Según Peterson y McCabe (1983, pág. 208), por ejemplo, William Faulkner desconoce a menudo la secuencia temporal de sus argumentos, Hemingway escribe como un niño de cuatro años, en forma de epi-

sodios; y Samuel Beckett, en *Esperando a Godot*, no tiene orientación, complicación, resolución ni evaluación.

Así, la mayor parte de nuestros análisis actuales del desarrollo infantil a través de las narrativas son bastante etnocéntricos en su interpretación, y decididamente no literarios, porque se limitan a los elementos estructurales. Una enseñanza de la literatura que se basara sólo en estos análisis estaría condenada a un resultado filisteo. Ese abordaje dejaría de lado gran parte del carácter literario de los relatos (efectos figurativos, imágenes, visiones, virtuosismo, personalidad, humor, carácter y simbolismo); ignoraría la particular manera en que se cuentan o se representan las historias y no tendría en cuenta la forma en que los diferentes escritores usan los efectos estructurales, literarios o de representación con propósitos de expresión individualizada. En su libro *Children's riddling* (1979), John McDowell incluye un maravilloso relato de un niño de seis años que no sabía nada de adivinanzas [*riddles*] ni de sutilezas del idioma pero que, no obstante, llegó a dominar perfectamente la noción de que el planteo de ciertos acertijos obliga a respuesta arbitraria (Sutton-Smith, 1976). Este niño llegó a hacer muy buen papel en un concurso de adivinanzas planteando preguntas a las que era imposible responder como no fuera con respuestas obscenas.

En este trabajo sobre multivocidad he tratado de lograr que mis datos sobre la narrativa muestren todas las cosas inusuales que se dejan de lado cuando se analiza la manera de relatar de los niños concentrándose sólo en la estructura gramatical del relato. Además, señalaré también la multivocidad que está en los relatos infantiles pero ha sido ignorada hasta ahora. Esta vez mis datos se encontrarán en mi libro *The folk-stories of children* (Sutton-Smith, 1981). Es este libro una recopilación de material tomado en una escuela pública de la ciudad de Nueva York y en un jardín de infantes próximo a la escuela, y contiene 500 historias provenientes de 50 niños de entre 2 y 10 años (diez historias de cada niño). En todos los casos escogeré entre el porcentaje de niños que toman la estructura normativa y la modifican de un modo personal y muchas veces magnífico. Quiero señalar así que los análisis usuales y las usuales expectativas acerca del desempeño infantil dejan estos ejemplos fuera de la educación y fuera también de la simpatía del maestro.

ARGUMENTO. Permítaseme empezar comparando a un brillante muchachito de 10 años con un brillante chico de 4 años. El niño de 10 años cuenta una historia con buen argumento y luego el de 4 años cuenta una historia sin argumento, aunque con cierta cronicidad (véanse las historias 1 y 2 a continuación). Si con cada uno de estos relatos hiciéramos una película, ¿cuál sería mejor?

Historia 1

Cierta vez Haroldo, el cuervo, estaba sentado solo en un restaurante. Entonces se dio cuenta de que en la mesa vecina estaba sentada una cuervita también sola. Disimuladamente, Haroldo se acercó a ella y le preguntó cómo se llamaba. Ella dijo «Mary Gline». Entonces Haroldo pensó un momento y después dijo: «¿Eres la chica que se rompió el ala cuando tenía 9 años?». Ella le contestó: «¿Cómo te llamas? ¿Cómo sabes que me rompí el ala?». «Me di cuenta de lo del ala», dijo Haroldo, «porque tu nombre me resultó conocido, así que pensé en mi infancia y me acordé de una chica que se llamaba Mary y se había roto el ala. Yo me llamo Haroldo Manso.» «¡Ah!», exclamó Mary. Y preguntó: «¿Entonces eres el chico al que le decían "Manso cara de Ganso?"». «Sí», replicó Haroldo, «no me acordaba de eso.» Entonces empezaron a hablar del colegio y cenaron juntos.

Después de esa noche salieron a cenar, fueron al cine, e hicieron montones de cosas como esas. Más o menos un año después, les dijeron a sus padres que se iban a casar. Los padres estuvieron de acuerdo y se realizó la boda. Tuvieron la boda más hermosa que se pueda imaginar. De luna de miel fueron a las Cataratas del Niágara. Después se establecieron en una linda casa en Poughkeepsie y tuvieron a Bobby y a Peter. Y vivieron felices y comieron perdices. (Varón, 10 años.)

Historia 2

Hace mucho mucho tiempo había una familia de tigres, osos y leones

y fueron a un picnic animal salvaje
el picnic animal salvaje era de conejitos bebés
eso comieron
agarraban los conejitos vivos y mataban a los conejitos en el picnic
y cuando se comían a los conejitos la sangre tapaba toda la carne
que estaban masticando y no veían
la parte que estaban masticando
y cuando no veían se les rompieron todos los dientes
y se les astillaron todos los dientes porque se olvidaron de sacar los huesos
los dientes se les cayeron tanto que sólo tenían uno arriba y otro abajo
después se tragaron al conejo
después que se habían roto los dientes y que habían cenado
se fueron a su casa y comieron conejo asado
después se tragaron el conejo y después de cenar
se fueron a dormir y todos soñaron lo mismo
Se acabó.
(Edad, 4)

FONOLOGÍA. Algunos niños pequeños, pero no todos, son excepcionales para agregar efectos sonoros a sus cuentos. Para crear efectos especiales usan principalmente la aliteración, la repetición o la rima. He aquí dos ejemplos de composiciones por niños de 2 años, tomados de mi muestra de Nueva York.

Historia 3

Galletita en mi nariz
Galletita en el sombrero del bombero
El sombrero del bombero está en el balde
Galletita en calesita
Galletita en rompecabezas
Galletita en el perrito.

Historia 4

Los monos
Subieron al cielo
Y se cayeron
Chu chu el tren en el cielo
El tren se cayó en el cielo
Yo me caí en el cielo en el agua
Me subí al bote y me lastimé las piernas
Mi papá se cayó en el cielo.

Un ejemplo similar de composición rimada fue presentado por Shirley Heath y tomado de su muestra de niños afroamericanos de 2 años en Carolina del Sur (Sutton-Smith y Heath, 1981).

NONSENSE [disparate]. De la rima al *nonsense* hay un solo paso. Algunos niños usan la fonología de ese modo. He aquí una niña de tres años poniendo a prueba la paciencia del investigador.

Historia 5

Había una pa ca
Bum, gum
Había un perro ro ro
Y él no quería el perro ro ro
Había un hombre Bola de Nieve
Pero no le gustaba la nieve
Cha cha
Du chu
Cha cha
Du chu
Al perro lo llamé Du du
y Chris le dijo
Perro Du du
Y había un chico llamado To to
¡Oh, To to!
Después había un capitán Bluper
Tenía un libro pero era malo
y lo lastimó
Después había un bluper pa pa

Pa pa
Superman vino después
La rodilla se lastimó
Todos volaban y al mar se cayó
Y un tiburón lo mordió
Y cla cla tu tu
Ti ta
Co co co co co co co co co co co co co co co
co co co co co co co co co
Ahora digamos paf paf cla cli
Sa si
Tu ti
Ta ta tu ti
Chi cho
Ta clu
Cli clu
Cla cla
Clu fu
Cli cla cu cu
Digamos digamos
Cli cli
Clip cla
Cli cli
Clip cla
Ella sí
Fique aj
Tungu naj
Ca pa
Popeye el marinero
El malo le pegó
Y el chico lo insultó.

En nuestra muestra, de edad escolar, los niños no usaron historias de esta manera figurativa, pero a veces exigieron el derecho de decirnos algunas rimas como precio de su colaboración. La mayoría de las veces los efectos de rima o aliteración se limitaron a nombrar personajes como «Estúpido Túpido» u «Orangután Sarantagán».

MARCADORES, ORIENTACIONES Y MORALEJAS. Los que estudian los cuentos para niños suelen extraer gran provecho de la adquisición infantil de los marcadores iniciales y termina-

les, como «Había una vez» o «Y vivieron felices para siempre». En este ejemplo, los marcadores aparecieron recién hacia los cuatro años. Los pequeños narradores dicen simplemente: «Fin» o «Y nada más». De una manera semejante, sus ocasionales orientaciones o preludios son igualmente informales. Los niños de 3 años, por ejemplo, dicen: «Te voy a contar una historia de verdad» o «Tengo un cuento para contarte». Hacia los 5 años, las introducciones se vuelven más complejas: «Este cuento tiene un final gracioso»; «Este es el primer capítulo»; «Ahora no reírse porque me confundo». A los 7 años, agregan dramatismo: «¿Quiénes serán los sobrevivientes en esta terrorífica historia?». A los 8, son impacientes: «Bueno, empecemos de una vez». Y a los 10 son capaces de parodiar: «Todos los jueves viene un hombre y les roba cuentos a los chicos». A esta edad aparece también un sesgo de comedia: «La película del año. Tres personas murieron mientras la veían y doce se suicidaron. Ahí va».

Mi alumna Ellen Brooks (1981) dedicó un año a estimular a su pequeño grupo de niños mentalmente retrasados (entre 4 y 6 años de edad mental) para que escucharan y vieran cuentos, en audio y en video. A lo largo de toda la jornada escuchaban cuentos y por último algunos pudieron contarlos y escribirlos; y en todos los casos pusieron un énfasis atípico en los marcadores. Sus cuentos estaban compuestos casi exclusivamente con marcadores iniciales y finales. Pero el ejemplo más singular fue el del niño de cuatro años cuya madre, bibliotecaria, le había leído todo con marcadores convencionales. La historia 6 muestra su parodia de los marcadores.

Historia 6

Había una vez el había una vez se comió al había una vez que se comió al había una vez.
Y después el había una vez que se comió al había una vez se comió a la princesa una vez con el rey
Y después el había una vez se murió
Luego el fin se comió al fin el fin
El fin
Luego el fin murió
Luego el fin murió

Luego el fin murió
Luego el fin murió
Y luego el fin el fin el fin murió
El fin con el fin
El fin
El fin.

Un niño de 6 años hizo evaluaciones breves: «Ese cuento fue corto»; «Aquí termina un cuento aburrido»; «Fin de un cuento aburrido»; «Y el chico aprendió una lección»; «Y nunca más lo agarraron». Un niño de 7 años expresaba: «Ese cuento es el más largo que hice. Es porque saqué casi todo de *Perdidos en el espacio*». Y uno de 8 años: «Me puso los nervios de punta; y es lo único que tengo que decir». Hubo muy pocas moralejas.

TÍTULOS. Hacia los 5 años de edad empezaron a aparecer los títulos, algunos con cierta originalidad: *El dinosaurio gordo*; *El elefante que comió demasiado*; *Noche de Brujas*; *Yo y mi osito Teddy*; *El monedero*; *La flor*, etc. El relato de una niña, acerca de un pedo, no tiene nada que ver con el título pero es muy original. A los 7 años tuvimos: *Monstruito va al baño*; *Frogenstein y Drácula*, y *El eructo de Nixon*, todo material bastante pesado. A los 8 los títulos se convierten en encabezamientos de capítulos; y a los 10, tenemos títulos irónicos como *El monstruo viviente de crema.*

PERSONAJES. En general, los personajes son tomados de los medios. El 20% son héroes y monstruos de la TV o el cine y un 60% son animales. Como estos mundos brindan a los niños mucha fantasía fértil a través de la televisión, las revistas y las historietas, muchos personajes tienen una locura similar.

CONTENIDO PERVERSO. Alrededor del 15% de esta muestra de niños tiene una sorprendente originalidad a través de la perversidad de sus relatos, generalmente de índole sexual o escatológica. Hacia los 5 y 6 años ya tenemos un puñado de pis, caca, pedos y algunas palabrotas. Pero el pico de este estilo se da hacia los 10 años. (Véanse ejemplos en Abrams y Sutton-Smith, 1977.)

COMPLICACIONES. Si bien algunos niños muestran una sorprendente originalidad en los aspectos mencionados, lo habitual es que pocos —entre el 5 y el 10%— sean siempre tan expresivos. La zona donde casi todos muestran su originalidad es el aspecto de la trama relacionado con la instigación del desequilibrio, aquella zona conocida como la *complicación*. Los relatos infantiles despliegan un mundo de cambio, anarquía y desastres. Aun a los 2 o 3 años, términos clave usados por niños pequeños en esta compilación (y en otras compilaciones comparables de la década de 1950, como la de Pitcher y Prelinger, *Children tell stories*, 1963) incluyen sucederes como perderse, ser robado, mordido, atropellado, lastimado, asesinado; y acciones como llorar, enojarse, tener miedo, pelear, empujar, llamar a la policía, huir o caerse. Como dicen Peterson y McCabe (1983) en su reciente compilación titulada *Three ways of looking at children's narratives*, «En resumidas cuentas, a los niños les interesan el dolor, la sangre derramada y las vicisitudes de los relatos policiales típicos. Y los historietistas lo saben desde hace años» (pág. 27).

La preferencia de los niños pequeños por estas historias de relativo desastre, casi siempre sin resolución, tiene que ser una importante razón por la que sus relatos son evitados o fuertemente modificados en la mayoría de las situaciones escolares, aunque no en todas. Mi muestra, por ejemplo, fue tomada en una escuela donde se daba mucha libertad para este tipo de expresión. Si a sus relatos catastróficos agregamos sus argumentos episódicos y reiterados, su preferencia por la rima y la aliteración, sus disparates, su obscenidad y sus alocados títulos, moralejas y personajes, no es sorprendente que la mayoría de los adultos (incluso los que creen apoyar su expresión creativa) tiendan a evitarlos. Es este uno de los casos más claros de supresión de la expresión infantil por considerarla demasiado primitiva.

Dejando eso de lado, ¿por qué los niños cuentan semejantes historias? Mi teoría es que lo hacen (cuando se lo permiten) porque las historias así son las mejores para una representación gloriosa. Otra teoría podría ser que los niños se muestran primitivos en un sentido freudiano, simplemente expresan los instintos básicos. Esta última explicación tiene un problema: que toda la evidencia de sus monólogos previos al sueño que fueron grabados, en un momento en que

se encontraban solos y podían decir lo que quisieran, no muestran ni rastro de exhibicionismo (Kuczaj, 1983). Por el contrario, cuando hablan consigo mismos y están solos suelen charlar sobre acontecimientos comunes, cotidianos. Parecería que al contar un cuento a amigos o adultos complacientes los niños introdujeran elementos desequilibrantes para impresionar o al menos capturar la atención. Los desastres comunes en los relatos infantiles son el equivalente de lo que en el mundo adulto será el noticiero de las 8 de la noche por televisión. Esos programas han desarrollado el arte de mantener despierto al adulto soñoliento gracias a los horrores que se transmiten «en vivo y en directo» entre un anuncio comercial y otro.

Por ejemplo, cuando hacia el final de nuestra investigación de nueve meses (Magee y Sutton-Smith, 1983), la niña de dos años que presentamos anteriormente contó por primera vez un cuento, se trataba de un pájaro que mordía a un gato. Tal vez el padre prestó mucha atención a ese relato porque en el jardín de infantes su hija se había ganado una lamentable reputación de mordedora. Indudablemente, la niña captó la atención del padre con su traducción de su trastorno personal a literatura oral. La importancia de este tipo de análisis, si es correcto, es que señala la considerable competencia de los niños de dos años para usar su propia experiencia en términos dramáticos y hasta paródicos. Están ya, por así decir, tomando distancia de sus penosas experiencias cotidianas y usándolas burlonamente como forma de logro social. Han convertido su experiencia en otra voz, en otro comentario del mundo de todos los días.

Aunque en nuestra muestra estas complicaciones presentan un matiz muy personal en los niños de cuatro años, de allí en adelante los niños empiezan a usar contenidos conocidos, tomados de los medios masivos y de los cuentos de hadas. Por lo general, los varones son más propensos a introducir personajes y acontecimientos tomados de los medios, mientras que las niñas se concentran más en cuestiones domésticas. Los varones encuentran más dramatismo en los relatos de violencia y amenazas, con monstruos y aventuras espaciales. Y las niñas suelen encontrar más dramatismo en las historias de mascotas extraviadas, niños abandonados y madrastras malvadas. Los dramas de las niñas se centralizan más en la privación que en la violencia.

Después, hacia los ocho o nueve años, empieza a filtrarse en las historias un sentido del mundo circundante inmediato; y las complicaciones representan caricaturas de sus compañeros de clase o de sus familias. Hacia los diez años, aparecen las complicaciones donde figuran la sexualidad y los órganos genitales.

Y por último, permítaseme señalar que esta muestra de mis cincuenta niños no es en modo alguno definitiva. No obstante, estas variantes de argumento, fonología, disparate, orientaciones, moralejas, personajes, complicaciones y perversidad implican una intencionalidad múltiple rara vez sospechada en los análisis anteriores de los niños como narradores.

Conclusión: el entendimiento multívoco

Preguntaré ahora escépticamente qué se ha logrado con este modesto despliegue de mis indagaciones empíricas. Hay por lo menos tres posibilidades:

La primera es que esta gira personal haya servido para recordarle al lector cuán lábiles, confusos, irreverentes y *polimórficamente perversos* pueden ser los jóvenes. Su comportamiento primitivo, visto a través de las lentes de Heinz Werner (1957) o de Sigmund Freud (1955), sirve simplemente para destacar el problema que enfrenta el educador al tratar con la niñez rebelde. Nos parezcan o no creativos, estos aspectos de la conducta infantil son problemáticos, al menos desde un punto de vista docente.

La segunda interpretación podría ser: lo que hemos mostrado aquí es sólo la conocida gama de las *diferencias individuales*. Hace mucho tiempo se sabe, en psicología evolutiva, que los mejores predictores del comportamiento desde los primeros años de vida son los fenómenos genéticos, como el temperamento. Por ejemplo, los niveles de actividad, impulsividad y pasividad que se manifiestan en las primeras semanas de vida de un individuo son sus características más duraderas. En el plano de la teoría, la educación siempre rindió vasallaje a estas diferencias individuales; pero en general ha tenido que soslayarlas para seguir con el trabajo cotidiano de enseñar, concebido como tarea monolítica.

Por lo tanto, no es sorprendente que hayan tenido poca influencia sobre la educación aun investigaciones dedicadas a las diferencias individuales y los estilos de cognición, como el famoso trabajo de Cronbach (1957). Apenas trivial ha sido la influencia de los estilos cognitivos que más vienen al caso para esta exposición, es decir, el distingo de Cronbach entre pensamiento convergente y divergente. El ejemplo más reciente dentro de esta línea es *Estructuras de la mente* (1983), en el que Gardner usa la historia del genio para indicar las diferencias individuales básicas en estilos de competencia. Esas diferencias incluyen habilidades espaciales, lógico-numéricas, musicales, kinésicas, verbales, interpersonales e intrapersonales. En psicología en general, se impone la hegemonía del laboratorio sobre tales diferencias; es decir, la tradición experimental cuantitativa, que busca las leyes generales del desarrollo. En Estados Unidos, esta tradición se convergió con la tradición pública igualitarista de dar igualdad de oportunidades a todos los niños, lo que al parecer significa tratar a todos los niños del mismo modo. Mucho me alegraría que lo que hasta aquí hemos expuesto aumentara nuestra sensibilidad hacia las diferencias individuales; pero hay pocas esperanzas de que así sea.

La tercera interpretación, y la que más deseo recalcar, sugiere cambiar nuestra concepción de la mente intraindividual. Sostengo que todo este material implica no sólo que somos diferentes uno de otro (la conclusión anterior) sino que somos diferentes dentro de nosotros mismos: somos criaturas multívocas, oímos voces, consideramos posibilidades múltiples. Esta idea no es nueva: fue cobrando fuerza durante las últimas décadas y amenazando a las otras hegemonías intelectuales del siglo. En 1890, William James escribió: «La mente es, en todos sus estadios, un teatro de posibilidades simultáneas» (pág. 288). Lo que yo sostengo es que la escuela no ha sido suficientemente considerada una plaza del mercado donde esa actividad se despliegue.

En el futuro: escuelas de conciencia multívoca

Reseñaré ahora brevemente las líneas de pensamiento que nos guían hacia las escuelas del futuro, que denominaríamos, radicalmente, «escuelas de conciencia multívoca».

SUEÑOS Y ENSUEÑOS. Por las comprobaciones actuales y tradicionales sobre los sueños y los ensueños, hemos llegado a dar por supuesto que todos nosotros somos fuentes de una creatividad realmente increíble. En sueños podemos ver ciudades que jamás fueron construidas, escuchar la música de grandes orquestas y participar de conversaciones que nunca sostuvimos. A los niños les lleva cierto tiempo descubrir que sus sueños, tan reales, son reales de una manera diferente que la vida cotidiana despierta. Según nuestra tradición científica, poco a poco les enseñamos a los niños a dejar de lado los sueños, excepto con fines terapéuticos.

Las investigaciones neurológicas más recientes demuestran que, desde el punto de vista del cerebro, los sueños activan la mente del mismo modo que lo haría su contenido en la vida cotidiana; la única diferencia es que otra parte de la mente desactiva el cuerpo. Esta capacidad se parece extrañamente a la del juego o la televisión, donde nos involucramos hasta más enérgica y totalmente que en la vida cotidiana, pero tenemos conciencia constantemente de ese botón metacomunicativo que le dice al otro: «Esto es sólo juego. No es la vida real y puede ser desconectado en cualquier momento». El temprano dominio que tienen los niños de la simulación puede muy bien ser un producto de su conocimiento de la diferencia entre el sueño y la vigilia.

Existen estudios de la ensoñación que muestran que todos ensoñamos intermitentemente a lo largo del día y que todas las personas sostienen conversaciones imaginarias con otras personas. Y algunos individuos perciben esas conversaciones como tan reales que hasta pueden informar sobre los sentimientos que les provocaron: ansiedad, calor, frío, deseo sexual. En un sentido semejante, trabajos recientes sobre las fantasías televisivas muestran que muchos de nosotros llevamos en nuestra cabeza a centenares de personajes televisivos (también parientes y políticos) con los que mantenemos un trato constante y a los que incluso ponemos en discusión en nuestras conversaciones con otros. Yo sé, por ejemplo, que en mi vida interior he estado dialogando polémicamente con Frank Sinatra durante años. Todas mis hijas hablan sin parar con los personajes de *General Hospital* [una serie televisiva] y acerca de ellos. En su libro *Imaginary social worlds*, John Caughey dice:

«Esas arrebatadoras y vívidas experiencias caracterizan a todas las formas de consumo mediático. Cada vez que un norteamericano entra en un cine, conecta una máquina mediática o abre un libro, una revista o un periódico, se desliza mentalmente fuera del mundo social real y entra en un mundo artificial de experiencia social vicaria (. . .) la intensidad del estado de absorción ha llevado a algunos investigadores a comparar el consumo de los medios con los estados alterados de la conciencia inducidos por el consumo de drogas. Manipulado por una permanente corriente de diálogo dramático y tenso o de interacción entretenida, el individuo se absorbe tanto que no le conviene el rótulo de "observador" sino el de "voyeur"» (1984, págs. 34-7).

Si esta apelación a su propia experiencia mental multívoca directa no conmueve al lector, le sugiero leer dos libros recientes, escritos por dos respetados psicólogos: *Thinking creatively* [Pensando creativamente] (1983), de Leona E. Tyler, que trata de la mente como una constante encrucijada de posibilidades múltiples; y *Creativity, genius and other myths* [Creatividad: el genio y otros mitos] (1986), de Robert Weisberg, que combate los diversos mitos acerca del talento creativo y favorece la idea de que esa competencia imaginativa existe en todas las personas.

LITERATURA. La exposición más elocuente de esta línea de pensamiento, y en lo sustancial la fuente de este capítulo, es el libro del autor ruso Mijail Bajtin *La imaginación dialógica* (1981), que ha sido traducido al inglés recientemente. Bajtin propone una explicación de la historia del desarrollo de la conciencia moderna. La novela en sus diversas fases de experimentación es vista como una suerte de bandido epistemológico, que permanentemente revela nuevas percepciones sobre la manera de pensar de la gente. Ya sea que las personas hayan escuchado voces fuera de sí o no, como en el relato de Jaynes acerca del derrumbe de la mente bicameral (1976), en opinión de Bajtin esas voces están ahora internalizadas. Además, la novela obra como una crítica del supuesto popular monoglósico de que hay sólo una lengua y, por lo tanto, una manera de pensar acerca de la realidad. Las diferencias de lenguaje y las diferencias dentro de un lenguaje se burlan de tales ilusiones sobre la existencia de

un mundo único. No es casual que Bajtin pasara la mayor parte de su vida escondiéndose de la intolerancia revolucionaria de Rusia por esta visión heteroglósica de la lengua y de la realidad.

LENGUAJE Y FILOSOFÍA. En lenguaje y en filosofía, el heredero de la sátira de Bajtin sobre el lenguaje oficial ha sido Jacques Derrida (1974), cuyo libro, *De la gramatología*, emprende un ataque a los diversos intentos de la filosofía de privilegiar ciertos estados del ser o de la experiencia, ya en la tradición platónica esencialista, ya en la más reciente tradición fenomenológica. Derrida sostiene, en la línea de Wittgenstein, que no hay significantes universales y eternos. Las palabras y sus significados conciernen a una historia y a unas circunstancias prácticas y son siempre susceptibles de cambio, como lo indica cualquier lectura de la columna de William Safire en el *New York Times* titulada «Sobre el lenguaje». No hay una correspondencia eterna entre cosa y palabra. Sólo existen la conveniencia y la presión del tiempo. Derrida dice que la reacción normal frente a una palabra o una cosa es «un juego de significantes» en la mente humana. No niega que nuestras necesidades de comunicación ligan las palabras a un consenso actual; sólo sostiene que esto no puede constituirse en el único modelo de la mente. Es igualmente básico para la mente salir en la dirección que le plazca.

Para los niños el problema consiste en que su bricolaje, su disparate y su insensatez no están socializados ni aceptados. Por lo tanto, ese estado es considerado inferior, mientras que el bricolaje de un gran escritor como James Joyce es permitido. Los niños nos entregan ingenuamente sus originales sin corregir cuando hablan o escriben para nosotros, mientras que los adultos son por lo general demasiado refinados para desnudar su mente de ese modo. Los niños nos brindan una representación inocente del devenir. Ese excedente de significación que habita todas nuestras mentes, en los niños se pierde. Como adultos muchas veces tenemos que colocarnos en circunstancias drásticamente alteradas, por viajes o por choque cultural, para que esa corriente de significantes con la que nos sentimos conscientemente poseídos en tales momentos nos recuerde una vez más que nuestra mente habla aún en muchas lenguas.

Las disciplinas del conocimiento. Estos ataques contemporáneos a las anteriores nociones de las constancias de la mente y el lenguaje forman parte de un ataque todavía mayor a la supuesta constancia de las disciplinas del conocimiento. El ataque de Kuhn a la constancia y continuidad de las ciencias físicas es bien conocido; pero quizá se conocen mucho menos los ataques más ambiciosos de Foucault a los que él llama los «juegos de la verdad» (1977). Michel Foucault ha tratado, por diversos medios, de mostrar la relatividad del conocimiento de diversas disciplinas a su existencia como instituciones sociales con prácticas sociales coercitivas. De algún modo, mi propio ataque en este capítulo a la hegemonía del historicismo del niño, tanto en la educación como en la psicología evolutiva, es un ejemplo de que una retórica de la historia es no sólo un sistema de conocimiento sino también una suerte de coerción.

Hasta donde sé, los antropólogos norteamericanos son los que mayor conciencia tienen del estado actual del relativismo, no sólo de nuestros propios supuestos etnocéntricos sino también de todos nuestros supuestos disciplinarios. En psicología se ha vivido siempre la ilusión de que el experimento humano podría ser representativo de la vida cotidiana, y sus resultados con arreglo a variables dependientes e independientes se podrían tomar como formulaciones de ciertas leyes generales acerca de la naturaleza humana universal. Los antropólogos también han acariciado siempre una parecida ilusión de sinécdoque: lograrían formular el todo cultural por medio de un estudio intensivo de una parte, como un ritual, una iniciación, un sistema de parentesco, etc. Pero las inconstancias de la cultura y las irregularidades del comportamiento humano han vaciado de sentido a la mayor parte de estos supuestos. No es que no podamos comprometer nuestros múltiples yoes reflexivos con múltiples otros yoes reflexivos en cierta lucha por un consenso intersubjetivo inmediato, sino que la empresa no es fácil.

Metáforas finales

O sea que, llegado a este punto, el lector se estará preguntando si yo le propongo que lea las historias infantiles de la muestra como una indicación de la capacidad multívo-

ca de los niños y no como simples disparates, tonterías, rasgos de originalidad irrelevante. Y si yo respondo que sí, el lector podría responder que los niños más pequeños no sólo no son multívocos sino ni siquiera unívocos. Y entonces yo respondería (y esto podría formar parte de nuestra radicalización del concepto de niñez) que si bien eso puede ser cierto, tal vez los bebés sean multisensoriales y multi-imágicos, como lo permiten suponer las diversas formas de juego y exploración con los juguetes de la Johnson and Johnson Playpath (véase Sutton-Smith, 1986). Quizás estemos usando aquí el término «multívoco» como una metáfora del juego plural de la mente y no como una indicación de sus medios de expresión en determinado nivel de edad.

Y a propósito, no puedo dejar de comentar el carácter surrealista de los modernos juegos infantiles. Vygotsky bien pudo decir que los juguetes están cargados de significado social; pero él vivía en el mundo del realismo socialista, donde los juguetes eran tractores, casas o baldes de leche. Qué haría Vygotsky con los juegos infantiles de Playpath, llenos de instalaciones de caños de Bauhaus y de reacciones circulares piagetianas; juegos en los que los niños manipulan juguetes cuya idea se originó en la noble cabeza del ginebrino. Sus laberintos, sonajeros musicales, cuadros picassianos, anillos rojos, pelotas en un cuenco, juguetes sonoros, son como las voces del teórico. Afortunadamente, los niños pueden volver a la mantita transicional de Donald W. Winnicott (1971) si así lo desean. En cierto sentido, la situación del niño es como la nuestra y como la que describo, una hermosa metáfora para la excesiva relatividad de interpretación en el mundo moderno. Y como en el arte moderno, nada es necesariamente lo que parece.

Como nota final, y apoyándome en el clásico de Gregory Bateson *Espíritu y naturaleza* (1979) y en el más reciente, *Temor de los ángeles* (1987) (con su hija Mary Catherine Bateson), supongamos que en verdad me refiero al *espíritu multimetafórico* y que nuestro problema con los niños pequeños será la comprensión de su rico control de ese elemento. Según Bateson, la mentalidad básica de los seres humanos, los animales y la evolución es metafórica, lo que significa que avanza por homologías, pasando de una forma a otra en función de la similitud entre las dos, o por lo que Bateson llama «abducción», a diferencia de inducción o de-

ducción. En estos términos, los niños pequeños no son sólo lábiles, como diría Werner; no pasan frenéticamente de un estímulo atractivo al siguiente ni son circularmente repetitivos, como diría Piaget; no repiten las respuestas eficaces a estímulos anteriores; no los conmueve la contigüidad, como diría algún teórico del aprendizaje; no son compulsivamente repetitivos, como diría Freud, movidos a expresar una y otra vez sus angustias.

Incluyendo y rebasando todo esto, tal vez el manejo exploratorio y lúdico de los seres humanos persiga formas o actos homólogos. Es indudable que los niños, cuando pueden hablar, se dedican interminablemente al juego de vocalización plural de la metáfora. Hace algunos días, por ejemplo, observaba yo a mi sobrina nieta de dos años que jugaba en un arenero: echaba arena en el baldecito y decía que era Coca Cola; la redondeaba con las manos y decía que era un huevo; la estiraba y la llamaba salchicha; y por último palmoteaba al tiempo que vocalizaba un ritmo que llamaba canción; y así sucesivamente. En manos de aquella niña las propiedades del material eran «vertidas» en un collar vocal de significantes metafóricos.

Dado el creciente consenso en la filosofía de la ciencia acerca de que todo acto epistemológico está precedido por metáforas básicas; que toda investigación se interna en lo desconocido a través de vagas semejanzas con lo conocido; y que en última instancia toda ciencia, física o humana, rastrea la continua presencia de tales metáforas, podemos tener esperanzas de que habrá algún día una continuidad de comprensión del rol de las metáforas en la infancia y de su rol en la adultez. En tal caso, la búsqueda de esas continuidades, de las que dependen la ciencia y toda construcción social, puede dar a nuestros hijos una mayor dignidad, y a nuestros educadores, una mayor sensibilidad de la que nos permitirían nuestras presentes certezas acerca de la ciencia positivista o acerca del rol de los niños en nuestro destino.

Referencias

Abrams, D. y Sutton-Smith, B. (1977) «The development of the trickster figure in children's fantasy narratives», *Journal of American Folklore, 90*, págs. 29-48.

Bajtin, M. M. (1981) *The dialogic imagination*, Austin: University of Texas.
(1984) *Rabelais and his world*, Bloomington: Indiana University Press.
Bateson, G. (1979) *Mind and nature*, Nueva York: E. P. Dutton. [*Espíritu y naturaleza*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 2ª ed., 1993.]
Bateson, G. y Bateson, M. C. (1987) *Angels fear*, Nueva York: Macmillan. [*Temor de los ángeles*, Barcelona: Gedisa.]
Bauman, R. (1977) *Verbal art as performance*, Prospect Heights, IL: Waveland Press.
Berlyne, D. E. (1960) *Conflict, arousal and curiosity*, Nueva York: McGraw Hill.
Botvin, G. y Sutton-Smith, B. (1977) «The development of structural complexity in children's fantasy narratives», *Developmental Psychology, 13*, págs. 377-88.
Brooks, E. (1981) *A description of the development of story telling competence in educable mentally retarded children, ages 7-10 years*. Disertación doctoral inédita, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press. [*Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa, 1988.]
Caughey, J. (1984) *Imaginary social worlds*, Lincoln: University of Nebraska Press.
Clifford, J. (1988) *The predicament of culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Cronbach, H. J. (1957) «The two disciplines of scientific psychology», *American Psychologist, 72*, págs. 377-88.
Derrida, J. (1974) *Of grammatology*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. [*De la gramatología*, Buenos Aires: Siglo XXI.]
Elkind, D. (1981) *The hurried child*, Nueva York: Addison-Wesley.
Erikson, E. H. (1951) *Childhood and society*, Nueva York: W.W. Norton.
Fagen, R. (1980) *Animal play behavior*, Nueva York: Oxford University Press.
Fein, G. (1986) «The affective psychology of play», en A. W. Gottfried y C. C. Brown, eds., *Play interactions* (págs. 31-49), Lexington, MA: Lexington Books.
Foucault, M. (1977) *The order of things*, Nueva York: Vintage.
Freud, S. (1955) *Beyond the pleasure principle*, Londres: Hogarth Press. [*Más allá del principio de placer*, en *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 24 vols., 1978-85, vol. 18, 1979.]

Galda, L. y Pellegrini, A. D. (eds.) (1985) *Play, language and stories*, Norwood, NJ: Ablex.
Gardner, H. (1983) *Frames of mind*, Nueva York: Basic Books. [*Estructuras de la mente*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.]
Garvey, K. (1977) *Play*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Heath, S. B. (1983) *Ways with words*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
James, W. (1890) *The principles of psychology* (vol. 1), Nueva York: Henry Holt.
Jaynes, J. (1976) *The origins of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*, Boston: Houghton Mifflin.
Kelly-Byrne, D. (1989) *A child's play life: An etnographic study*, Nueva York: Teachers College Press.
Kuczaj, S. A. (1983) *Crib speech and language play*, Nueva York: Springer-Verlag.
Kuhn, T. (1963) *The structure of scientific revolutions*, Chicago: Chicago University Press. [*La estructura de las revoluciones científicas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1996.]
Magee, M. A. y Sutton-Smith, B. (1983) «The art of storytelling: How do children learn it?», *Young Children*, *38*, págs. 4-12.
Mandler, J. (1984) *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
McDowell, J. (1979) *Children's riddling*, Bloomington: University of Indiana Press.
Ninio, A. y Bruner, J. (1978) «The achievement and antecedents of labelling», *Journal of Child Language*, *5*, págs. 1-15.
Peterson, C. y McCabe, A. (1983) *Three ways of looking at children's narratives*, Nueva York: Plenum Press.
Piaget, J. (1951) *Play, dreams and imitation in childhood*, Nueva York: W. W. Norton
Pitcher, E. y Prelinger, E. (1963) *Children tell stories*, Nueva York: International Universities Press.
Scollon, N. y Scollon, L. (1981) *Narrative: Literacy and face in interethnic communication*, Norwood, NJ: Ablex.
Schwartzman, H. (1978) *Transformations: The anthropology of children's play*, Nueva York: Plenum Press.
Sutton-Smith, B. (1976) «A developmental structural account of riddles», en B. Kirschenblatt-Gimblett, ed., *Speech play* (págs. 111-9), Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
(1979) *Play and learning*, Nueva York: Gardner Press.
(1981) *The folk-stories of children*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
(1983) «The origins of fiction and the fictions of origin», en E.

Bruner, ed., *Text, play, story* (págs. 117-32), Washington, DC: American Ethnological Society.
(1986) *Toy as culture*, Nueva York: Gardner Press.
(1988) Revisión de *Actual minds, possible worlds* por Jerome Bruner, 1986, *Language and Society*, *17*, págs. 298-304.
Sutton-Smith, B. y Abrams, D. (1978) «Psychosexual material in the stories told by children», *Archives of Sexual Behavior*, *7*, págs. 521-43.
Sutton-Smith, B. y Heath, S. B. (1981) «Paradigms of pretense», *Quarterly Newsletter of Comparative Human Cognition*, *3*, págs. 41-5.
Tyler, L. (1983) *Thinking creatively*, San Francisco: Jossey-Bass.
Vygotsky, L. S. (1978) «The role of play in development», en M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Scuberman, eds., *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Weisberg, R. W. (1986) *Creativity, genius and other myths*, Nueva York: W. H. Freeman.
Werner, H. (1957) *The comparative psychology of mental development*, Nueva York: International Universities Press.
Wertsch, J. (ed.) (1985) *Culture, communication and cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Winnicott, D. W. (1971) *Playing and reality*, Nueva York: Basic Books.

6. Buscando a la Urraca

Otra voz en el aula

Vivian Gussin Paley

Durante muchos años, he escuchado a los niños contar cuentos y les he leído los libros de nuestros narradores adultos favoritos. Pero últimamente siento curiosidad por mis propias ficciones y fantasías. Busco otra voz en el aula, una voz que me permita entrar en la cultura del grupo y desempeñar roles a los que no puedo acceder como maestra. Quiero incorporarme a la comunidad de narradores que me rodea. ¿Podrá mi papel de observadora, oyente, anotadora, intérprete, oradora y conectora ampliarse hasta incluir a una hacedora de mitos? ¿Podré aprender a usar mis propios argumentos y personajes como contexto y continuidad para las ideas que quiero transmitir?

Los niños lo hacen naturalmente; para mí, el trabajo es difícil. Pero empiezo como ellos, con una figura central que hablará por mí. En este caso he imaginado un pájaro llamado Urraca, que parece ser especialista en rescatar a las personas solitarias y en contarles historias para levantarles el ánimo. Que algunas de esas historias toquen cuestiones y acontecimientos del aula no es una coincidencia.

Por cierto, nadie podrá negarme este objetivo idiosincrásico, que está en la mejor tradición de Sylvia Ashton Warner, quien infundió en su enseñanza los mitos y símbolos de los maoríes. Pero la imagen del narrador suele encontrar resistencia cuando se la propone como un método general docente. Los relatos son agradables, pero enseñar es una actividad que pertenece al mundo de lo real y concreto.

> La princesa Annabella estaba sentada en el regazo de su padre, y le sonrió. «Pero mi papá escribe sobre cosas verdaderas, Urraca, y tus historias son sólo inventos», dijo.
>
> «Querida Annabella», replicó modestamente Urraca. «Mis historias no son menos verdaderas que las contenidas en esas pilas de libros. La historia que acabo de contarte sobre la prin-

cesa solitaria que quería ser un pájaro es tan real en tu mente como todos tus otros pensamientos.»

«Muy bien, Urraca», concedió el príncipe. «Nosotros contamos nuestras historias de diferentes maneras. Tal vez la razón por la que escribo acerca de los pájaros, y dibujo pájaros, es que me gustaría ser un pájaro y echarme a volar» (Paley, 1992, pág. 17).

La idea de que contar cuentos es el método natural para enseñar, del mismo modo como la fantasía es el medio natural e intuitivo para jugar, es un pensamiento agradable, pero resulta difícil tomarlo en serio. Aun cuando demostráramos que el juego de los niños surge invariablemente con personajes y con un argumento en acción, y aunque utilizáramos este fenómeno fácilmente observable como prueba de que es así como los niños piensan, poco podríamos hacer para alterar una premisa firmemente arraigada: los objetivos fundamentales de la enseñanza son «cognoscitivos»; y por lo tanto, antitéticos respecto del juego. El contar cuentos, pese a lo difícil que puede ser, se parece demasiado a un juego.

Quienes afirman que el juego es el trabajo de los niños, o que el niño es el padre del hombre, difícilmente asimilen estas metáforas a una teoría de la enseñanza. Al maestro, el juego le parece tan azaroso y esporádico como la escuela debe parecerles a los niños. Ni el maestro ni el niño perciben la continuidad de la realidad del otro, aunque las vías sobre las cuales corre el juego dramático presenten, con mucho, el más transparente de los paisajes.

«Imaginemos que vivimos en un castillo», le dice Lisa a Hiroko, ambas alumnas de mi clase de jardín de infantes. Las niñas acaban de empezar un episodio que continuará en diversas formas a lo largo de todo el día y volverá a aparecer en los días siguientes.

«Entonces oímos un ruido y es el monstruo malo. Y supongamos que es un castillo sin puertas, así que el monstruo no puede entrar, pero nosotros podemos salir porque somos mágicas.»

«¿Y sólo nosotras somos mágicas?», pregunta Hiroko.

«Sólo nosotras. Nadie más está vivo todavía. Sólo nosotras hemos nacido. Supongamos.»

El escenario está preparado y ha empezado el Primer Acto. Durante el resto del tiempo matinal para el juego libre se

agrega al elenco otra princesa; Drácula y unos cuantos murciélagos construyen una casa encantada al lado del castillo, y una familia de ratones organiza una fábrica de queso.

«¿Los murciélagos comen queso?», grita un ratón dirigiéndose a la casa encantada. «Nosotros vendemos queso.»

«Ellos chupan sangre», contesta Drácula, «pero nosotros necesitamos queso para las trampas.»

Mientras tanto Hiroko, disfrazada de mariposa invisible, ha volado hasta la mesa de los cuentos. «Había una vez tres princesas», empieza, «que vivían en un castillo que no tenía puertas. Las tres princesas eran mágicas. Después se convirtieron en una mariposa invisible y nunca murieron.»

A lo largo de todo el día, el castillo, la casa encantada y la fábrica de queso nos mantienen ocupados y juntos en un torrente de trajes y muebles, signos y dinero, discusiones y acuerdos, además de los inevitables cuentos de murciélagos, monstruos, princesas y ratones. Cualquier referencia que alguien del grupo haga a esos temas despierta inmediatamente la atención de los demás. Mandamos a Angelo a la biblioteca a buscar los libros de «Antoine», porque la idea de la fábrica de quesos surge de las numerosas aventuras de este inteligente ratoncito que trabaja como catador de quesos en una fábrica de quesos de París. Decidimos entonces leer *Antoine y los treinta ladrones.*

Cuando yo conecto mi curriculum con el de los niños, encontramos gran número de intersecciones: «¿Cuánto cuesta el queso? Hay pedazos grandes y hay pedazos chicos». «¿Y qué pasaría si el aula no tuviera puertas y nadie pudiera entrar? ¿Qué tendríamos que hacer entonces?» «¿Es justo decirle a Clara que ella no puede ser una princesa?» Acerca de este último punto, la Urraca tiene una historia para contar, porque yo quiero empezar a tratar de una manera diferente este problema del rechazo de Clara.

> Algo muy pequeñito pasó volando cerca de la Urraca, pero ella no pudo ver nada. Después sintió que unas alitas de seda le rozaban la espalda. «¿Quién está ahí?», preguntó. «¿Por qué no puedo verte?»
>
> «Porque soy invisible», respondió una voz. «Soy una princesa que vive en el castillo de la montaña. El castillo no tiene puertas y mis hermanas y yo nos convertimos en mariposas invisibles cuando queremos salir.»

«Pero si tu castillo no tiene puertas, ¿cómo entran las personas?», preguntó la Urraca.

«Nosotras no queremos que entre nadie», dijo la princesa. «Vivimos solas.»

La Urraca sacudió la cabeza. «¡Qué lástima! Precisamente esta mañana vi a una niñita perdida en el bosque cerca de vuestro castillo. Seguramente trató de entrar pero no encontró ninguna puerta.»

La Urraca sintió que por su espalda corría una lágrima invisible y después escuchó un leve suspiro. «Esa niña debe de estar muy triste. ¿Y qué hará ahora?» La Urraca no lo sabía.

La pequeña mariposa se despidió y se fue volando a su casa, preguntándose por lo que dirían sus hermanas cuando ella les contara sobre la niña perdida.

Un día en la vida de una clase es una trama muy texturada, un aprendizaje compartido, un conglomerado de temas urgentes. El anciano narrador que se sienta frente al fuego bajo el cielo que se oscurece y cuenta historias de dioses enojados y de palabras mágicas crea el mismo efecto: el auditorio repite y reinterpreta sus historias, y les agrega las propias.

El relato es fundamental como creador de cultura y como herramienta de aprendizaje en la sociedad, la familia o el aula. El niño que llevamos dentro y los niños de nuestras clases anhelan oír historias. No importa que las costumbres hayan cambiado, que ya no nos sentemos alrededor de una fogata como en los tiempos mitológicos, y ni siquiera pasemos demasiado tiempo en las puertas de nuestras casas conversando con nuestros amigos y devanando historias; cada niño recupera espontáneamente este antiguo medio de expresión y depende de su forma para explicar las preocupaciones más profundas de la vida.

Los niños expresan dramáticamente sus pensamientos porque sus pensamientos son imaginados en forma de drama. Al escuchar sus propios monólogos interiores saben cómo desean ser oídos en la multitud. La mejor manera de penetrar los monólogos de los otros que orquestan la clase es contar un cuento.

Escuchemos cómo empieza a revelarse para nosotros Aisha, una niña de 5 años. Al principio parece tímida y no participa de las charlas del grupo. Pero en el rincón de las muñecas, ella dice: «Yo soy la sirena», y cuando dicta su primer

cuento refuerza la imagen. «La sirenita, yo soy la sirenita. Ella nada con los peces.»

Con la siguiente historia, Aisha se interna aun más en territorio conocido. «La sirenita nada con sus hermanas. Y todas se tiran por el tobogán del agua.» Hay muchas más historias de sirenas, fraternales y amables; pero Aisha ha estado construyendo otras historias en diversos rincones del aula y de la sala de juegos. Ha escuchado cuentos de hadas y ha pintado arco iris y está preparada para ampliar su narrativa. No le ha tomado demasiado tiempo porque, después de todo, ella ya se contaba historias a sí misma antes de empezar a hablar.

> La sirenita subió a su cuarto. Después volvió a bajar. Su padre le dijo: «Si no te vas arriba y te metes en la cama, te voy a dar una buenas palmadas en la cola». Entonces ella dijo: «Muy bien, entonces voy a mirar un libro». Su padre dijo: «No, no, te vas a dormir ya mismo o llamo a la bruja mala». La sirenita dijo: «Yo no le tengo miedo a la bruja mala».

Nadie le había contado este cuento a Aisha y sólo ella pudo haberlo inventado. Es su voz la que nos habla. Y esa voz dice: yo no tendré miedo. Tal vez ha tomado en préstamo una página de la historia familiar: nosotros somos así, y venimos de allá; estas son las leyendas que valoramos y aquellas son las historias que rechazamos. Pero Aisha ha estado creando sus propias leyendas: este es el lugar donde yo vivo y esta es la persona que yo quiero ser; esto es lo que me asusta y es así como quisiera ser; de este modo me vinculo con los otros.

Aisha examina cada imagen de bien y mal, grande y pequeño, fuerte y débil, buscando las claves que apoyen la idea de que es posible vencer los miedos y es posible establecer refugios seguros. Ella no puede vivir todo un día sin relatos, reales e inventados.

Y tampoco podemos nosotros vivir sin relatos. En ausencia de una voz narradora, nos sentimos desconectados y solitarios; no podemos convencer, entretener, intrigar, explicar, impresionar, racionalizar, teorizar, simpatizar con alguien o crear vínculos. Si no nos presentamos desempeñando determinado papel, no podemos captar la atención de nadie ni lograr que alguien nos recuerde. El niño que gatea llorando y el maestro que describe e imita ese llanto en un es-

tudio de caso de sus estudiantes se comportan de la misma manera. Sin relato, nuestras vidas serían tan impersonales y desconectadas como los libros de texto de matemática y de estudios sociales.

Cuando los niños entran a la escuela son ya narradores formados, actores veteranos, pero abruptamente descubren que su gran pasión no forma parte del programa de estudios. Sus condiciones para la magia y la creación de ilusiones son mandadas a jugar afuera, donde ningún maestro puede utilizar las historias que ellas cuentan; más incluso, donde ningún maestro puede escucharlas.

Las impactantes imágenes que llenan la mente de los escolares están listas para surgir en forma de texto para el juego en el momento mismo en que el maestro dice: «Muy bien, ya han hecho su tarea, ahora pueden jugar». A las carpetas que se amontonan sobre el escritorio del maestro se les llama «tarea»; pero todo aquello para lo cual los niños se han entrenado gozosa y deliberadamente es llamado «juego» y tiene menos valor.

Sin embargo, el primer grado de la escuela primaria está precedido de unos cinco o seis años de historias fantásticas y familiares que les proporcionan a los niños la mayor parte de los personajes, argumentos y escenarios emocionales con los que piensan, escriben y actúan las grandes y pequeñas cuestiones de la vida, tanto en la vida misma como en el aula. Se trata de un tren conocido y familiar: no importa en cuántas estaciones pare a lo largo del camino, nosotros sabemos dónde estamos y podemos de algún modo prever adónde llegaremos.

La natural conexión entre la narración de historias y el aprendizaje se ve oscurecida en la escuela sobre todo debido a que nosotros no vemos el aula como una forma real y cabal de la vida, como un drama permanente, como un mundo en sí mismo. Los que habitan una entidad cultural necesitan tener una mitología común por la cual explicarse mutuamente si es que quieren unir sus elementos dispares y poner continuidad y propósito en su vida. En una sociedad, familia o aula cohesiva, cada uno de los miembros es un narrador y al mismo tiempo es un oyente, a medida que la sucesión de acontecimientos avanza a la largo de una compartida red de diarias expectativas, sorpresas, historias, fantasías, leyes y costumbres.

En lugar alguno es esto más importante que en un aula, porque todos los años la mayoría de los niños ingresan a una nueva clase como extranjeros que llegan a una tierra desconocida. Si observamos y escuchamos, veremos la manera natural en que los extranjeros se convierten rápidamente en miembros activos de una sociedad: empiezan a contar historias, a construir una cultura dentro de la que se pueda ser al mismo tiempo el que juega y el que estudia.

«Juguemos a que éramos gatitos y estábamos perdidos en el bosque y entonces oímos un ruido muy raro», dice un grupo de niños dentro de una estructura familiar de lenguaje, metáfora e imaginería con la que es posible examinar y reunir ideas viejas y nuevas. Es absolutamente sensato elaborar un curriculum que incorpore la construcción de mitos, porque los niños han estado practicando esta técnica durante toda su vida.

Pero ¿qué significa enseñar en forma narrativa? Si la esencia de la narración es la voz singular dentro de un contexto cultural, entonces, como en una pieza dramática, cada uno de nosotros debe encontrar sus propias maneras dramáticas de conectarse con los acontecimientos sociales, emocionales y académicos de la vida de nuestros estudiantes, como también de nuestra propia vida. Cuando compartimos una vida comunal, cada relato empieza en medio de otro relato. Se trata de un proceso abierto y exento de error, y mientras más gente cuente historias mayor será el número de conexiones que se establezcan.

Un estilo de enseñanza narrativo puede reunir a una gran diversidad de personas bajo la sombrilla común de la comprensión. A cualquier edad salimos en búsqueda de un narrador porque consideramos que en cualquier momento ese narrador contará nuestra propia historia. El relato es nuestra conexión más simple: cuéntame tu historia y yo te contaré la mía.

La Urraca se quedó pensando en la triste historia que acababa de oír. ¿Quién puede decir cuándo las lágrimas son demasiadas? «Yo no puedo responder esa pregunta», dijo la Urraca, «pero puedo contar mi propia historia para agradecer la tuya. ¿Te gustaría escuchar cómo fue que una bruja llamada Beatrix me salvó la vida?»

«Yo, en cambio, no tengo una Urraca en el hombro», protesta Sheila, una maestra de segundo grado, después de que he descripto mi hermoso alter ego emplumado. «Cuando mis hijos querían que les contara un cuento, lo único que se me ocurría era contarles episodios simples de la infancia.»

Al tocar este tema, Sheila se exalta. «En realidad, a ellos no les importaba un rábano. "Cuéntanos de cuando cavaron el agujero", decían. O bien "cuéntanos el del verdulero". Este era uno de sus favoritos.» El rostro de mi colega resplandece: «Cuando yo era chica, en mi pueblo las niñas no repartían el periódico. Pero yo deseaba tanto hacer ese trabajo que me vestí con ropa de mi hermano y lo engañé al hombre que contrataba a los repartidores. Pero un día el verdulero le dijo a mi mamá: "No sabía que usted tenía dos hijos varones, señora. ¡Y qué lindos muchachos!"».

Ahora Sheila pequeña ha cobrado vida para mí. La veo vestida con su overol y su camisa de franela, montada en su desvencijada bicicleta, con el cabello escondido debajo de una gorra de muchacho, tratando de hablar con voz gruesa cuando saluda al verdulero por la mañana. ¡Qué valiente es, ella se ha aventurado a salir disfrazada en el anticuado mundo que noche tras noche ha creado para su hijo y su hija! ¡Y qué fácil me resulta a mí llenar las partes que faltan en su historia!

Por cierto, ella es una narradora, y me ha convertido a mí en un oyente. «Cuando yo era chica», es un comienzo tan mágico como «Había una vez» o «Hace mucho tiempo en un país muy lejano», porque todos ellos prometen revelar secretos y nos obligan a escuchar. Los niños están siempre ansiosos por saber de los acontecimientos que sucedieron antes de que ellos nacieran, por imaginar el mundo como un lugar diferente, por poner en él las escenas desconocidas.

Todo lo que debe ser imaginado entra en el dominio de la magia y la invención. «Cuando mi padre era chico», les dice un profesor de ciencia a mis alumnos, «en su casa no había electricidad, y para conservar la comida usaban grandes pedazos de hielo.» Instantáneamente me represento la imagen del vendedor de hielo, montado en su viejo caballo y gritando «¡Hielo, hielo, a quince centavos la barra!». ¿De dónde sacaban ellos el hielo? ¿Y qué pasaba cuando el hielo se derretía? De manera automática, un relato toma forma en mi mente.

Hace mucho, mucho tiempo había un chico que se llamaba Jack. Jack tenía un trabajo: volcar el agua de la olla que se colocaba debajo de la nevera del rey. Una noche soñó que navegaba por una suave corriente de agua helada; y cuando se despertó...

La voz del maestro de ciencia me trae de vuelta al aula. Ha traído cubitos de hielo para que los derritamos y está recibiendo sugerencias de los niños. Desde luego, él puede organizar experimentos, y sin duda lo hará, para ver con qué rapidez se derrite el hielo en diversas circunstancias. Pero una vez que aceptamos la idea de que el aprendizaje ocurre en lo profundo de la imaginación, percibimos también que hecho y fantasía se entrelazan naturalmente para formar un relato.

«Hace mucho tiempo, cuando la Tierra era más joven...», empieza diciendo una maestra; y el equipo de construcción de relatos de cada estudiante sintoniza el ritmo de su canción. No importa que su relato haya sido tomado de los tiempos prehistóricos o de los periódicos de la semana anterior. Tal vez encontró la idea en la enciclopedia, un episodio de su infancia, un cuento de hadas o su imaginación. Los niños están preparados para entrar en la historia, enfrentar sus problemas, escapar a sus peligros y descubrir lo desconocido. También están listos para prever lo que podría pasar, llenar las pausas y las ambigüedades con argumentos y personajes diferentes creados por ellos mismos.

Un hecho por sí puede abrir una puerta hacia el castillo; pero si colocamos ese hecho dentro de un relato, irán apareciendo túneles imprevistos a medida que nos involucramos, recorremos el escenario y ampliamos nuestros horizontes. Tomemos, por ejemplo, un hecho importante y conocido de la historia de los Estados Unidos: George Washington fue elegido primer presidente y asumió su cargo el 30 de abril de 1789. El pueblo le había pedido que aceptara ser proclamado rey, pero él rechazó el ofrecimiento.

Si nos ponemos a pensar en estos hechos, nos damos cuenta de que son muy sorprendentes. ¿Fue elegido? ¿Rechazó el ofrecimiento de ser rey? ¿Qué clase de persona pudo ser Washington para que su pueblo lo amara tanto y por qué dejó de lado un trono en favor de un cargo electivo? Los hechos son interesantes por sí mismos, pero si los imaginamos en un relato, las ideas se multiplican y crecen.

«Cuéntanos una historia verdadera, Urraca», pide el rey Bertram. «Quiero saber algo que esté verdaderamente sucediendo ahora en algún lugar del mundo.»

La Urraca se posa en el brazo del trono. «A mi amigo Loro le contó esta historia un prisionero de un barco pirata. Hubo una vez, en un país muy lejano, un hombre que no quiso ser rey aunque su pueblo le había ofrecido el trono.»

El rey Bertram está impresionado. «¿Rechazó una corona? ¡Imposible! ¿Por qué no querría ser rey? ¿Quién es ese hombre tan tonto?»

«Según creo, su nombre es general George Washington. El no cree que se pueda confiar en que un rey gobierne siempre sabiamente.»

El rey quedó sorprendido y triste. «Urraca no está hablando de ti, padre», le dice la princesa Alexandra. «Nosotros sabemos que tú eres un buen rey.»

«Bueno, bueno, sigue contando, Urraca. Cuéntame quién cree este tal Washington que puede gobernar un país si no es un rey. Y a propósito, ¿por qué su pueblo lo quiere tanto si no es un verdadero rey?»

El relato dentro del relato se adapta muy bien a nuestro patrón de pensamiento, seamos jóvenes o viejos; pero con los niños, que ya se interesan por lo fantástico, este método es necesario si es que queremos otorgarle a nuestro importante hecho el beneficio de su atención y su imaginativa alegría. Parson Weems [el Padre Weems] demostró su comprensión del concepto cuando imaginó una fábula que habla de un cerezo para ayudar a explicar qué clase de persona es la que dice no cuando le ofrecen ser rey.

Desde luego, la biblioteca está llena de libros que abordan determinados eventos históricos, científicos y artísticos con las historias íntimas de las personas cuya vida aquellos cambian de manera muy imprevisible. Tal vez podamos discutir los méritos o la autenticidad de estas narraciones a veces fantasiosas, pero no podemos trabajar sin recurrir a ellas si es que queremos conectar lo desconocido con nuestra propia época y con nosotros mismos.

La ficción se mezcla con los hechos, no para engañarnos sino, más bien, para involucrarnos en las cuestiones emocionales que subyacen en todo acontecimiento. Ese es el rol del narrador: nos ayuda a interpretar nuevas ideas y a integrarlas a nuestro reservorio de imágenes y sentimientos conocidos, dramatizando sus significados y sus relaciones.

Cuéntenme una historia e inmediatamente construiré mi propia versión, según mi necesidad del momento. Entonces vuestra historia se habrá convertido en mi historia. Con algo de práctica podemos acompañar a los niños en su interminable saga de anzuelos, explicaciones e intrigas, disfrazados de historias, que pretenden persuadir a los otros para que escuchen una sola voz por sobre el coro de las otras voces.

«¡No, no, mil veces no!», protesta Beatrix cuando Urraca termina de contar la historia de George Washington. «¿Por qué los grandes personajes tienen que decir siempre la verdad? ¡No puedo soportarlo!»

«Pero Beatrix», replica Urraca, «la gente no tiene confianza en una persona que miente.»

La brujita pone mala cara. «Está bien, pero a mí me resulta difícil decir siempre la verdad.»

Alexandra se encoge de hombros y contesta: «Pero ahora acabas de decirnos la verdad, Beatrix: has dicho que siempre mientes».

Beatrix hace una mueca y revolotea por la sala del trono. «Entonces me imagino que después de todo no soy tan mala», canturrea. «¿Puedo servirme otro pedazo de pastel de frutillas?»

Referencia

Paley, V. G. (1992) *You can't say you can't play*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

7. El papel de la narrativa en la discusión interpretativa

Sophie Haroutunian-Gordon

¿En qué forma la conversación acerca del significado de los textos transforma las ideas y actitudes de los participantes? La respuesta a esta pregunta es compleja. Yo la abordado en cierta medida en mi libro *Turning de soul: Teaching through conversation in the high school* (1991). En el presente capítulo me propongo explorar el papel que desempeña la narrativa en la transformación. Entiendo por narrativa una doble actividad: por un lado, contar historias acerca de uno mismo o de otras personas que uno conoce directa o indirectamente; y por otro lado, referirse a historias parcialmente formuladas para destacar algún punto. (Véase el capítulo 3 de Whiterell, en este volumen. Allí se encontrará una definición más elaborada.) En las conversaciones que siguen veremos cómo los interlocutores entretejen relatos o trozos de relatos con sus comentarios acerca del significado del texto. Por cierto, parecen aprender lo que Wittgenstein (1958) llamaría una suerte de «juego de lenguaje» que usa los relatos tomados de la experiencia personal para esclarecer el significado de la obra literaria, y viceversa (es decir, la obra ilumina los acontecimientos y descripciones que ellos relatan en sus historias). Esta afirmación es similar a la que hizo Kieran Egan (1986) acerca del uso de las abstracciones en los cuentos para niños. Ellos usan abstracciones para dar sentido a los conocimientos nuevos.

Turning the soul pasea al lector entre dos aulas de escuela secundaria donde se discute la obra de Shakespeare *Romeo y Julieta*. Cuando digo «se discute», quiero significar que los estudiantes hablan entre sí y con un maestro o con el líder de la discusión acerca del significado de la obra. Por lo general (pero no siempre), los participantes se esfuerzan en resolver un interrogante acerca del significado que, teniendo en cuenta lo que se dice en el texto, tiene más de una resolución posible.

En la exposición que sigue nos hemos concentrado en un grupo localizado en un colegio de un centro urbano de bajos ingresos, colegio que yo llamo Colegio Secundario Belden. Los estudiantes, que pertenecen a una clase de educación especial, han tenido poca experiencia anterior de conversación interpretativa y no conocen a Shakespeare. La maestra, Margaret Prince, me había invitado a dirigir las discusiones sobre la obra.

La clase Belden

En un esfuerzo por lograr que los participantes se concentraran en los temas de venganza de que trata *Romeo y Julieta*, les pedí que escribieran algo acerca de alguna ocasión en la que ellos se hubiesen vengado de alguien o hubiesen pensado en vengarse. He aquí algunos de los relatos que los estudiantes produjeron en respuesta a mi solicitud. El primero es de Colette:

> Bien, mi hermano Clark es tan malo que en presencia de mis amigos me tiró al suelo y me dio de patadas en la cara. Me lastimó y además me sentí avergonzada. Llamé a la policía para que lo arrestaran porque él (. . .) porque él estaba borracho. Por lo tanto, yo ya no soy su niña (. . .) su hermanita (Haroutunian-Gordon, 1991, págs. 31-2).

Nos encontramos con una historia muy dramática. Como les digo a los lectores de *Turning the soul*, yo no estaba preparada para la intensidad de esta revelación. Pero el ejemplo de Colette no fue el único. He aquí el de Sylvia:

> A mí me hicieron daño muchas personas. Una de esas personas fue mi madre. Es por la forma en que procede conmigo y con mi hermana. No es que yo crea que ella hace diferencias entre nosotras. Tal vez ustedes piensen que yo estoy celosa, pero no es así. Pero esa es una de las cosas que me han lastimado. Y aunque yo nunca me vengué, a veces pensé en hacerme algún daño a mí misma. ¿Qué hice entonces? Un día salí a dar un largo paseo y mientras caminaba pensaba no volver más a mi casa. ¿Por qué? Para no decir algo de lo que después tendría que arrepentirme. Ahora me alegro de haber salido a dar ese paseo porque si no hubiéramos seguido peleando (pág. 32).

El contenido de este relato es también sorprendente por el hecho de que la rabia y el dolor de Sylvia pudieron ser tan grandes que ella haya llegado a pensar en hacerse algún daño a sí misma. ¿Y qué diremos de la previsión y el autocontrol que revela esta historia, con su decisión de salir a dar un paseo? Tal vez la intensidad de su experiencia personal cotidiana le haya abierto los ojos al peligro de la venganza.

Para explorar el significado de estas historias, la señora Prince y yo les preguntamos a los estudiantes:

> *SHG:* [Sophie Haroutunian-Gordon] Tu trabajo es muy bueno, Sylvia. ¿Puedes decirnos por qué decidiste no seguir enfrentándote?
> *Sylvia:* Porque ella estaba embarazada [se refiere a su madre].
> *SHG:* ¿Estaba embarazada y por eso no quisiste lastimarla?
> *Sylvia:* Ajá.
> *SHG:* Bien, lo que dices es muy interesante. ¿Cómo responderían ustedes a esto? ¿Hay alguien en la clase que hubiera procedido de otro modo en la misma situación?
> *Michael:* Yo hacía una valija con mi ropa y me iba.
> *MP:* ¿Y por qué habrías hecho eso?
> *Michael:* Si mi mamá hacía diferencias, yo simplemente me hubiera ido.
> *SHG:* ¿Así que te hubieras ido, Michael? ¿Te hubieras ido para no lastimar a tu madre o, como dijo Sylvia, para no lastimarte a ti mismo? ¿O te hubieras ido para hacerle daño a alguna otra persona?
> *Michael:* Probablemente mi madre me hubiera lastimado a mí antes que yo pudiera lastimarla a ella.
> *SHG:* ¿De modo que te irías para protegerte porque crees que si te enfrentaras con ella llevarías la peor parte?
> *Michael:* Sí.
> *SHG:* Marcy, ¿qué hubieras hecho tú en esta situación?
> *Marcy:* Yo no he pensado nunca en algo así.
> *SHG:* ¿Nunca pensaste en algo así? ¿Pero al escucharlo ahora se te ocurre alguna respuesta?
> *Marcy:* Me encerraría en mi cuarto y me pondría a llorar.
> *Michael:* ¡Sí, sí, claro! ¡Marcy es una llorona!
> *SHG:* ¿Por qué crees que esta situación te hubiera hecho llorar, Marcy?
> *Marcy:* Y, que mi mamá me tratara de ese modo. Cuando ella me hace algo así, yo me encierro en mi cuarto y lloro y después escribo todo en mi diario.
> *SHG:* O sea que escribirías en tu diario. Muy interesante (Haroutunian-Gordon, págs. 33-4).

El fragmento que antecede indica que estos estudiantes no tomaron la conversación como una oportunidad para reflexionar sobre cuestiones cuya respuesta no esté clara. Cuando a Marcy le preguntan qué hubiera hecho ella en el lugar de Sylvia, y responde que «nunca había pensado en una cosa así», tenemos la impresión de que cree que no tiene nada que decir *porque* nunca pensó en eso hasta el momento de la conversación. Pero más adelante los alumnos reconocen que la conversación les brinda la oportunidad de reflexionar; y reconocen también que no necesitan tener una respuesta definitiva o «correcta» antes de responder a una pregunta. Afortunadamente, la señora Prince, que participó en muchas de las conversaciones, alentó a los estudiantes a reflexionar con franqueza. Nótense sus respuestas a la siguiente historia, escrita por James:

> A mí me han hecho daño cientos de veces muchas personas. A veces es para bien, pero casi siempre lastima, y yo me niego a soportar que alguien me madrugue. A veces me veo obligado a hacer lo que no quiero hacer para vengarme. Es difícil mantenerse tranquilo. Yo trato de que nadie me haga perder la cabeza. Entonces ellos creen que yo no voy a hacer nada, pero yo les devuelvo el golpe. Ahora he decidido que nunca más me van a lastimar. Porque en mi vida me han lastimado demasiadas veces. Ahora voy a tratar de que las cosas mejoren.

MP: Este trabajo también es bueno; explica algo acerca de James y de la forma en que él me trata. Ahora entiendo. Estoy contenta de haberlo leído.
Sylvia: Bueno, a lo mejor lo que sucede es que a veces lo tratas mal y después esperas un rato. Y él se enfurece enseguida y te contesta.
MP: Y además tiene miedo de que alguien lo madrugue. ¿No es así? Pero tengo que hacerte una pregunta, James. ¿Qué es madrugar?
James: Hacer algo inesperado. Estás esperando algo de esa persona pero no estás esperando un golpe bajo. Piensas que te va a hacer algo, pero no de ese modo. Estás ahí sentado y de pronto te golpean. Entonces quieres vengarte. Así que vas y los buscas otro día, en otro momento, en otro lugar.
MP: O sea que yo te dije algo malo cuando tú creías que yo no sería capaz de decirte nunca una cosa así. Pero a mí me da la impresión de que cuando quieres vengarte de alguien, James,

es para protegerte. No se trata tanto de perjudicar a la persona como de evitar que eso vuelva a pasar en el futuro.
James: Sí (págs. 34-5).

Vemos aquí que la profesora utiliza el relato del estudiante para esclarecer la relación entre ambos, de un modo que parece aclarar esa relación para ella, la profesora. Está, por así decir, usando el texto (el trabajo del alumno) para esclarecer el significado de su experiencia personal con él. Para obtener algún provecho del estudio de *Romeo y Julieta,* los estudiantes deben moverse entre el texto y sus experiencias personales, de modo que a veces se apoyen en el texto para explicar hechos de su propia vida y otras veces relaten sucesos de su vida para iluminar el significado del texto (Gadamer, 1989). Colette, por ejemplo, demuestra que ya ha empezado a jugar ese juego:

Colette: A veces no es bueno vengarse.
Sylvia: ¡En mi casa cambiarías de opinión!
SHG: ¿Cómo dices, Colette? ¿Por qué a veces es feo?
Colette: A veces es una estupidez, porque si te vengas, después te pueden hacer algo cuando vuelvas. Es como yo conté en el trabajo que escribí de cuando llamé a la policía para que se llevara a mi hermano. Y después mi padre me lo reprochó y le pusieron esposas y todo, y yo me largué a llorar cuando se lo llevaban. Me arrepentí mucho de haberlo denunciado a la policía. Pero también, pensándolo de otro modo, yo no hubiera llamado a la policía si él no me hubiera atacado. Me atacó y yo no había hecho nada malo. Cuando llamé a la policía, yo estaba llorando. Yo no quería que lo metieran en la cárcel, pero de todos modos se lo llevaron. Cuando salió, yo creía que me atacaría otra vez. Pero no, no me atacó y en cambio me dijo que yo había hecho bien en llamar a la policía (Haroutunian-Gordon, págs. 35-6).

En este punto se tiene la impresión de que Colette ha adquirido una nueva comprensión del incidente con su hermano: que, en ese caso, vengarse la apenó. Tal vez ella no llegó a esa reflexión sólo a través de su propio discurso sino también porque escuchó los relatos y los comentarios de los otros. Recordemos que, en el comienzo de la conversación, Colette había estado de acuerdo con la decisión de Sylvia de no lastimar a su madre embarazada, o sea que, hasta ese momento, no se había puesto a pensar en las consecuencias

negativas de vengarse. El intercambio entre James y la señora Prince, y que aludió a un momento difícil de la relación de ambos, pudo haberla conmovido también.

Los alumnos del Colegio Belden aportan recursos extraordinarios a la situación: tienen intensas relaciones personales en las que apoyarse, sus experiencias cotidianas son fuertes y potencialmente instructivas, y además están dispuestos a compartir esas experiencias. Por añadidura, algunos parecen capaces de utilizar la experiencia personal para esclarecer el significado de un texto, como lo hicieron Michael y Marcy tras escuchar la lectura del trabajo de Sylvia. Al parecer, algunos son también capaces de usar el texto para iluminar el significado de la experiencia personal, como lo hicieron la señora Prince y Sylvia tras escuchar la lectura del trabajo de James, y Colette en su observación final acerca de las desventajas de tomarse desquite.

Pero cuando la atención se concentra en la obra *Romeo y Julieta*, a estos mismos estudiantes les resulta muy difícil apoyarse en los recursos que aportan a la discusión. Al principio, como veremos, muestran poco interés por el texto y por la ocasión de conversar sobre él. En el transcurso de la clase, y a través de las preguntas que se les formulan, llegan a apoyarse en sus experiencias personales —contar historias— para iluminar el significado de la obra de Shakespeare y también de los acontecimientos de la vida de ellos mismos. Y en la transformación que sufren los estudiantes, relatar historias parece desempeñar un rol importante.

Mala interpretación del texto

Teniendo en cuenta los «recursos naturales» que los estudiantes de Belden aportan a la discusión, sería de esperar que respondieran positivamente a la ocasión de conversar acerca del significado de *Romeo y Julieta*. Sin embargo, no fue así inicialmente. En primer lugar, hay que tener en cuenta la ancha brecha que separa el inglés de Shakespeare y la lengua a la que ellos estaban acostumbrados (Haroutunian-Gordon, 1991, págs. 39-41). Esa brecha se agrandaba por la falta de experiencia de aquellos estudiantes en la utilización de los acontecimientos de su propia vida para acce-

der a un texto. Al principio parecían no creer que sus propias historias pudiesen darles ideas para la historia de Shakespeare. Consideremos, por ejemplo, la siguiente conversación que se produjo acerca del significado del discurso de la niñera en el Acto 1, Escena 3:

SHG: ¿Qué significa «destetar»? Sí, Colette.
Colette: No sé. ¿Quiere decir que está muerta?
MP: No, piensa un poco. Ella destetó a la bebé. ¿Te das cuenta ahora, Colette?
Colette: ¿La golpeó? ¿La abofeteó?
MP: No.
Colette: ¡Entonces dígalo usted! ¡Para eso es la profesora!
SHG: Esperen un momento. Tratemos de descifrarlo. ¿Nunca han oído hablar de esto? ¿Nunca oyeron decir que una mujer destetó a un bebé?
Sylvia: ¿Tuvo un aborto? ¿Una pérdida?
MP: No
SHG: Ahora sabemos que esta nodriza tiene dos niñas de la misma edad. . . ¿Adónde vas, Colette?
Colette: Voy a buscar en el diccionario, porque no conozco esa palabra.
SHG: Espera un momento. Lee el pasaje una vez más.
Colette: «Hace once años; y entonces ella fue destetada». Significa que estaba embarazada.
SHG: Ahora esta nodriza cuida a dos bebés, ¿no es así? ¿Y qué hace una nodriza? Si tiene un bebé propio y además cuida a Julieta, ¿qué hará con ella? Responde, Colette.
Colette: Cuidarla. Amamantarla.
SHG: Sí, exactamente. Amamantar a las dos niñas. Si ella tenía un hijo pequeño, tendría leche y podría amamantar a dos bebés. Entonces la palabra «destetar» se relaciona con «amamantar». ¿Y qué sucede después?
Sylvia: Ella desteta a su hija.
Marcy: Susan no tiene por qué ser su hija. La nodriza está cuidando a Julieta, y Julieta no es su hija.
SHG: ¿Te parece, Marcy? Sí, Colette.
Colette: Todo este asunto no tendría importancia si hubiera muerto Julieta, y no Susan (pág. 44).

En este ejemplo vemos algo que parece ser un esfuerzo de los alumnos por adivinar el significado de una palabra, en respuesta a las preguntas de la profesora. Además, los estudiantes recurren a la profesora y al diccionario para determinar la definición de «destetar», en vez de tratar de

usar el texto para descifrar el significado. Yo los insto a hacer esto último, porque creo que es posible, teniendo en cuenta las palabras de la nodriza. Pero los estudiantes se resisten. Se le pide a Colette que lea el pasaje una vez más y no utilice el diccionario. Ella acepta, pero sigue leyendo como si tratara de adivinar («Quiere decir que está embarazada»). Entonces trato de relacionar el pasaje que ha leído con una interpretación hecha anteriormente («Ahora esta nodriza cuida a dos bebés ¿no es así?») y con la definición de «destetar», pero a los estudiantes les resulta difícil seguir el procedimiento para extraer la definición del texto mismo. Parecería que han tenido poca experiencia en usar un conocimiento extraído de la vida cotidiana para ayudarse a interpretar pasajes enigmáticos, como yo se los propongo.

En una conversación posterior surge otro problema. En este caso, los estudiantes se apoyan en su propia experiencia, y lo hacen bien, pero con el resultado de una mala interpretación del texto. La conversación se refiere a un pasaje del Acto 1, Escena 5. La escena tiene lugar durante la fiesta en casa de los capuletos. Romeo, que se ha enamorado de Julieta con sólo verla, le pregunta a la niñera quién es la jovencita:

Romeo: ¿Quién es su madre?
Niñera: Su madre es la señora de la casa,
y es sensata y virtuosa.
Yo cuidé a su hija, la niña con quien has hablado.
Y yo te digo que quien la despose
tendrá enormes riquezas.
Romeo: ¿O sea que Julieta es una Capuleto?
¡Dios de los cielos! ¡Mi vida en manos de mis enemigos!

Los estudiantes tuvieron ciertas dificultades para leer el pasaje en voz alta y yo los ayudé. Como temía que no hubiesen captado el texto, empecé la conversación tratando de esclarecer ese punto:

SHG: Entonces, ¿de qué se ha enterado Romeo, ahora que sabe que Julieta es hija de la señora de la casa? Myrna.
Myrna: Se ha enterado de que es una Capuleto.
SHG: ¿Es una Capuleto porque están en la fiesta de los capuletos?
Colette: Exactamente.
MP: Gracias, Colette. ¿O sea que Julieta es una Capuleto, no?

Michael: No lo sabemos.
SHG: ¿No sabemos qué, Michael?
Colette: ¡Y Romeo es un Montesco!
SHG: ¡Esperen un momento! Michael está diciendo que no sabemos si Julieta es una Capuleto
Mason: ¡Michael está haciéndose el vivo!
Michael: ¡No! ¿No pregunta Romeo «ella es una Capuleto»?
SHG: Sí, pregunta eso, Michael. ¿Y cuando pregunta eso, quiere decir que no sabe si Julieta es una Capuleto?
Marcy: No.
SHG: ¿Sabe o no sabe?
Sylvia: No sabe.
SHG: ¿No sabe?
Marcy: Por lo menos no está seguro.
SHG: ¡Esperen un momento!
Michael: El no puede estar seguro de que Julieta sea una Capuleto sólo porque la madre es una Capuleto
MP: Sí, Myrna.
Myrna: Es suficiente con saber que la madre es una Capuleto.
SHG: Si la madre es una Capuleto, ¿habría alguna manera de que Julieta no lo fuese? ¿Henry?
Henry: Quizá cuando su madre se casó conservó su apellido de soltera.
Sylvia: Quizá la madre quiso ser una Capuleto. Pero eso no quiere decir que su hija tenga que serlo.
SHG: James, ¿qué piensas de este asunto? ¿Es posible que Julieta no sea una Capuleto?
James: Sí, seguro.
SHG: ¿O sea que crees que podría no ser una Capuleto?
James: Es posible, pero ella es una Capuleto.
SHG: ¿Es posible que Julieta haya sido una Montesco? [Un coro grita: «¡¡NO!!» «¡Eso sería una locura!».]
SHG: ¿Pero podría Julieta no haber sido una Capuleto?
Myrna: Sí. A lo mejor su madre se casó y no se cambió el apellido. Entonces la madre no sería otra Capuleto.
Sylvia: ¡Sí! Si la madre no se cambió el apellido, entonces la madre no sería otra Capuleto.
Richard: Pero probablemente se lo cambió.
SHG: ¿Así que crees, Richard, que ella es una Capuleto? ¿Crees que no hay ninguna duda? ¿Por qué ella tendría que ser una Capuleto, Richard?
Richard: Porque usted lo dijo.
SHG: ¿Porque yo lo dije? (Haroutunian-Gordon, págs. 74-6).

En este punto tenemos la impresión de que los estudiantes están usando su experiencia personal —sus propias his-

torias de vida— para acceder al significado del texto. Según su experiencia, las mujeres pueden conservar su apellido de solteras cuando se casan, en cuyo caso la niña podría no haber tomado el nombre del padre, con lo cual Julieta podría no ser una Capuleto. Aquí la comprensión que surge de la experiencia personal parece impedirles prestar atención a ciertas pruebas textuales. Aparentemente, los estudiantes han olvidado que antes de la conversación de Romeo con la niñera en al Acto 1, Escena 5, la madre de Julieta ha sido llamada «señora Capuleto» doce veces en el texto. Este solo hecho indicaría que Shakespeare quiere inducirnos a creer que la mujer está casada con el señor Capuleto, que ha tomado su apellido, y que la hija de ambos, Julieta, es por lo tanto una Capuleto. Además, los estudiantes parecen haber olvidado la Escena 4, en la cual un joven, Paris, le pide al señor Capuleto la mano de su hija. Ahora bien, la experiencia personal de los interlocutores respecto de que las mujeres pueden casarse y tener hijos pero no cambiar su apellido (Henry, Myrna, Sylvia) o que pueden desear casarse con alguien y tomar su apellido pero no lo hacen, parece insinuarles la posibilidad de que Julieta pudiera no haber tomado el apellido «Capuleto» y, por lo tanto, «podría no ser una Capuleto» (véase Haroutunian-Gordon, 1991, págs. 77-84).

Cuando los profesores consideran la posibilidad de utilizar la discusión interpretativa en colegios como el Belden, suelen sentirse desalentados antes de empezar. ¿Por qué? Por las dos razones siguientes: 1) Los estudiantes carecen de experiencia previa con el método y, por lo tanto, tampoco conocen las pautas que es preciso seguir para tener éxito (por ejemplo, utilizar la propia experiencia para descifrar el significado del texto), y 2) la experiencia personal de los estudiantes suele ser de tal naturaleza que no contribuiría en nada para llegar a una interpretación correcta y hasta podría llegar a dificultar esa interpretación. Si bien es cierto que los alumnos de Belden tuvieron que enfrentar ambas dificultades al principio, avanzaron hacia conversaciones más logradas, como los intercambios de la sección siguiente lo demuestran.

Entrar al texto

En la siguiente conversación, los estudiantes se concentran en el Acto 2, Escena 2, de *Romeo y Julieta.* Se trata de la famosa escena del balcón, en la cual Romeo, escondido en el jardín, debajo de la ventana de Julieta, conversa con su amada, pese al hecho de que corre un peligro mortal al hacerlo. La señora Prince formula la siguiente pregunta:

> *MP:* Bien, pero yo he notado algo en Julieta; y es que ella nunca le dice a Romeo «Vete». ¿Por qué Julieta nunca le dice a Romeo que se vaya?
> *Colette:* Porque está enamorada de él.
> *SHG:* Sí, está enamorada de él, Colette, pero también sabe que corre peligro. Pero aun así, no quiere que se vaya.
> *Colette:* Correcto.
> *MP:* ¿Ella quiere que él se quede?
> *Colette:* Sí.
> *Marcy:* Los dos se aman.
> *MP:* Sí, se aman, pero ella nunca le dice a él que se vaya. ¿No les parece que esto es bastante interesante? Si uno ama a otra persona, pero estando juntos se corre peligro, y esa otra persona puede ser herida o perjudicada, pero uno nunca le dice que se vaya, ¿no te parece que es interesante, Colette?
> *Colette:* Si ella no le dice que se vaya, es porque está tratando de que le hagan daño.
> *SHG:* ¿Entonces crees que ella está tratando de que le hagan daño a él? Sylvia.
> *Sylvia:* No, lo que pasa es que ella está enamorada y quiere estar con su hombre. Si él se va y lo hieren, a lo mejor ella no lo ve nunca más.
> *Marcy:* Yo creo que ella se propone hacerlo entrar a la casa.
> *SHG:* ¿O sea que ella quiere que él entre, Marcy?
> *Marcy:* Claro, seguro.
> *SHG:* Pero, ¿no tiene miedo?
> *Marcy:* Yo creo que ella pensó que si lo encuentran afuera lo agarran. Entonces trata de darle la idea de entrar a su dormitorio.
> *James:* ¿Entonces ella quiere esconderlo?
> *Marcy:* No, no quiere esconderlo. Lo que ella quiere es casarse (págs. 91-2).

Aquí los estudiantes inventan historias acerca de las motivaciones de Julieta; y esas historias parecen basarse en sus experiencias personales de amor adolescente. Y a medi-

da que esos relatos se desenvuelven, empiezan a tomar forma las distintas visiones del texto y surgen cuestiones acerca de su significado. (Véase el capítulo 10 de H. McEwan en este volumen, donde se encontrarán algunos comentarios acerca de los efectos educacionales de contar historias.) Colette, por ejemplo, empieza diciendo que Julieta no le dice a Romeo que se vaya del jardín porque lo ama. Después de reflexionar algo más, ella razona que Julieta está tratando de perjudicar a Romeo, porque de lo contrario le diría que huyera. La idea de que Julieta le desea el mal a Romeo contradice abiertamente su anterior afirmación de que Julieta ama al joven. Ante la sugerencia de Colette de que Julieta quiere que Romeo sufra algún daño, yo respondo preguntándole a Sylvia qué piensa de tal posibilidad. Sylvia rechaza la idea, argumentando que Julieta ama a Romeo, quiere estar con él y no le dice que huya porque tiene miedo de no verlo nunca más. Para Sylvia, dada su experiencia amorosa, esta explicación de las motivaciones de Julieta es mucho más razonable. Tal vez el comentario de Sylvia plantee una nueva posibilidad, expresada por Marcy: que Julieta no le dice a Romeo que se vaya porque quiere que entre a su dormitorio. Cuando James pregunta si el propósito de Julieta es ocultar a Romeo, Marcy dice que no, que Julieta no quiere que Romeo entre a su dormitorio para ocultarse sino porque lo ama y «quiere casarse con él».

Así, tenemos sobre la mesa dos opiniones contradictorias acerca de los motivos de Julieta para no decirle a Romeo que se vaya del jardín. Colette dice que la joven quiere perjudicar a Romeo; Sylvia dice que Julieta quiere estar con Romeo y tiene miedo de que alguien lo lastime. Además, Marcy y James aportan dos ideas acerca de por qué Julieta quiere que Romeo entre a su dormitorio: James se pregunta si Julieta querrá esconder a Romeo; y Marcy cree que el objetivo de Julieta es «casarse» (¿hacer el amor?). Al parecer, estas cuestiones se formaron a medida que los estudiantes indagaban en sus experiencias personales, especulaban acerca de las motivaciones de Julieta y escuchaban los razonamientos de los demás.

A medida que continúa la conversación, la señora Prince invita a los estudiantes para que sigan pensando acerca de lo que cada uno de ellos haría si se encontrara en la situación de Julieta:

MP: Sin embargo a mí me sigue pareciendo interesante que Julieta no le dijera a Romeo «¡Vete!». ¿Si estuvieras realmente enamorada de alguien, no le dirías [en parecidas circunstancias] que se fuera?
James: ¡Pero Julieta tiene catorce años!
MP: Pero, de todos modos, ¿no le dirías a tu amado o a tu amada «por favor vete, yo te buscaré mañana»?
Colette: Hmmm. . . No sé.
Sylvia: Hmmm. . .
Richard: Yo no se lo diría.
Colette: ¡Y preferirías que lo mataran!
Marcy: Yo preferiría verlo a salvo.
SHG: ¿Así que le dirías que se fuera, Marcy?
Marcy: Le diría que se fuera volando.
MP: Veamos. James sugiere algo interesante cuando dice que Julieta tiene sólo catorce años. ¿Ustedes creen que Julieta no le dice a Romeo que se vaya porque ella es demasiado joven para pensar en eso?
Colette: Sí.
MP: Vayamos algo más allá. ¿Es posible que el amor entre los jóvenes sea un poco egoísta? Henry, ¿qué significa «egoísta»?
Henry: Guardarse las cosas para uno.
Colette: Preocuparse sólo por uno mismo.
SHG: Entonces, Colette, ¿Julieta está pensando en él o en ella?
Colette: Creo que está pensando en él.
Myrna: Está pensando en los dos.
Marcy: Sí, en los dos. Ella quiere que él se quede porque piensa que podrían matarlo si se va.
SHG: O sea que sugieres, Marcy, que Julieta quiere disfrutar del placer del momento mientras lo tiene. ¿Es eso lo que Julieta está haciendo?
Colette: No, es como usted dijo: ella está tratando de hacerle entender a él que deben esperar hasta ser mayores.
MP: ¿Te parece?
Colette: Claro.
Marcy: No, ellos están tan enamorados que. . . si están tan enamorados no podrían esperar (pág. 93).

Aunque Marcy dice que, si su amante estuviera en peligro, ella le diría «que se fuera volando», niega enfáticamente que Julieta lo esté haciendo: «Están tan enamorados. . . si están tan enamorados no pueden esperar». Esta interpretación de los motivos de Julieta parece basarse en la experiencia de Marcy de lo que dos amantes jóvenes sentirían y harían. Además, el comentario de James de que Julieta tiene

sólo catorce años indica que, según su experiencia, a las personas de esa edad les resulta muy difícil posponer el placer de encontrarse con la persona que aman.

En este punto ya podemos advertir que en los participantes se está operando una transformación. Aunque al principio tenían dificultades para apoyarse en las experiencias de su propia vida para elaborar interpretaciones del texto, ahora lo hacen más fácilmente. Al relatar historias que surgen de su experiencia personal, no sólo sus ideas acerca del texto, sino también su interés por el texto mismo empiezan a surgir de una fuente afectiva y no de una fuente puramente intelectual. Sus experiencias personales dan origen a diferentes ideas acerca del texto, y entonces empiezan a surgir cuestiones respecto de su significado. Colette y Marcy discrepan abiertamente: Colette sostiene que Julieta no busca el placer del momento. «Ella está tratando de hacerle entender a él que deben esperar hasta que sean mayores»; y Marcy, por su parte, insiste en afirmar que los jóvenes están demasiado enamorados para esperar.

Cuando los interrogantes surgen de una fuente afectiva, los estudiantes mantienen largas discusiones y logran abrir tanto el texto como las experiencias personales. Eso fue lo que sucedió en la clase siguiente a la que hemos comentado. En esa ocasión, Colette inició la conversación con una pregunta antes de que nadie tuviera tiempo de hablar. Recordemos que los estudiantes estaban aún concentrados en la escena del balcón, Acto 2, Escena 2, en la que Romeo y Julieta, habiéndose declarado su mutuo amor, hacen planes para unirse en matrimonio.

Colette: ¿Por qué Julieta estaba tan ansiosa por casarse?

El hecho de que esta pregunta surgiera de una alumna y no de la profesora me tomó desprevenida, pero traté de hallar un pasaje que pudiera servirnos para indagar en el tema:

SHG: Busquen la primera línea de la página 79. Sylvia, por favor, ¿leerías esas dos líneas para ver si nos sirven de algo?
Sylvia: Julieta dice «y toda mi fortuna a tus pies pondré y a mi señor seguiré por todo el mundo».
SHG: ¿Qué dice ella que va a hacer?
Sylvia: Dice que va a seguirlo.
Marcy: Dice que quiere estar con él.

James: Dice que hará lo que él diga.
SHG: ¿Por qué está ella tan ansiosa por estar con él, por seguirlo por el mundo, por hacer lo que él diga?
Colette: Porque lo ama.
SHG: ¿Te parece, Colette, que lo ama? Pero a mí me parece que todo ha sucedido demasiado rápido. Sí, James.
James: Ahora los dos van a huir y no le va a pasar nada a nadie.
SHG: ¿Quieres decir que van a fugarse?
James: Sí.
SHG: Entonces eso es un secreto.
Colette: Yo espero que no lo hagan, porque si huyen y se casan, entonces sí que a él lo matan (págs. 101-3).

Nótese cuán rápidamente evolucionan aquí los problemas. James ha respondido así a la pregunta de Colette acerca de por qué Julieta estaba tan ansiosa por casarse: «Ellos huirán juntos y no le pasará nada a nadie». Pero la reacción de Colette ante el plan de «huir juntos» contradice la idea de James. Por el contrario, Colette dice que, si Romeo huye con Julieta, «lo matan». El comentario de Colette desplaza el problema frente al grupo. Ahora la cuestión es saber lo que le pasará a la pareja si huye, y no por qué Julieta está tan apurada por casarse con Romeo.

SHG: O sea que dices, Colette, que si Romeo y Julieta huyen y se casan, a él lo matarán, ¿no es así? ¿O sea que en vez de estar a salvo y poder huir tendrían más problemas?
Colette: No sé.
SHG: ¿Y les parece que lo que se les ha ocurrido ahora a Romeo y Julieta es una buena idea?
Sylvia: Sí.
James: Tal vez sea buena para ellos, pero no para los otros.
SHG: ¿Por qué es una buena idea para ellos, James?
James: Porque están enamorados.
SHG: ¿Pero es peligroso?
James: No para ellos.
SHG: Si ellos están enamorados, ¿será sensato que traten de huir? Tú dices que para ellos es sensato porque estarán libres, ¿no es así, James? ¿Y con toda esa gente persiguiéndolos?
James: Ellos no tendrían por qué rendir cuentas a nadie.
SHG: Ya veo, ellos pueden hacer lo que quieran. Serían libres. ¿Y a ti qué te parece, Colette?
Colette: ¡Si alguien se apoderara de mi hija y huyera y se casara con ella, yo lo mataría! (págs. 104-5).

La nueva cuestión —lo que le sucedería a la pareja si huyera y se casara— adquiere mayor intensidad cuando Colette, poniéndose en el rol de un padre cuya hija se escapa con un hombre, declara: «¡Lo mataría!». Al apoyarse en sus creencias acerca de la reacción de un padre en semejante situación, que ella presenta al grupo como relato, Colette polariza el problema de una manera muy dramática. Porque mientras James sostiene que los amantes se pondrían a salvo huyendo, Colette proyecta su percepción de una respuesta paterna, y declara que correrán un peligro mortal. Ella afirma que el padre en tal situación perseguiría a la pareja, y le impediría vivir unida y feliz.

He ahí un ejemplo de creencias nacidas de la propia experiencia personal, y que, transformadas en relatos y usadas para interpretar un texto, dan realce a la discusión de su significado y la intensifican. La conversación continúa:

SHG: ¿Y tú lo matarías, Colette? ¿O sea que no crees que ese plan de huir para casarse sea una buena idea? ¿Crees que si lo hacen tendrán todavía más problemas? ¿Y qué sugerirías que hicieran en esa situación?
Colette: Creo que deberían hablar con alguien.
SHG: ¿Crees que Julieta debería buscar a su padre y decirle: Escucha, papá, a mí no me interesa Paris, pero estoy enamorada de otro muchacho?
Colette: ¡Sí! ¡Porque el padre no podría hacer nada!
SHG: ¿O sea que crees que sería mejor que ella hablara con el padre en vez de tratar de huir?
Colette: Por supuesto.
Marcy: Entonces él no podría detenerlos.
James: Podría detenerlos, pero probablemente mandaría a otra persona para que los buscara. Pero yo creo que el padre se enojaría mucho con ella si ella le dijera eso.
SHG: ¿O sea que él se enojaría todavía más que si volviera y ella le dijera que se ha casado?
Sylvia: ¡Sí que se ha casado con Romeo! El se enojaría muchísimo, porque él es un Montesco y ella es una Capuleto y los montesco y los capuletos no se llevan bien.
SHG: [¿Alguien más quiere decir algo?] ¿El padre se enojaría más si se enterara del casamiento antes o después?
James: Después.
SHG: Dices que después, James. ¿Por qué?
James: Porque si ella lo dijera antes, tratarían de convencerla. Pero si lo dice después, la escupirían en la cara.

SHG: ¿O sea que eso sucedería si ella hablara antes de casarse? ¿Y qué sucedería si ella se lo dijera a su padre después? ¿Qué haría el padre, James?
James: ¡Se pondría furioso!
Colette: Sí, sí, mataría a Romeo por haberse casado con su hija.
SHG: James, todavía no estoy segura de lo que dices. ¿Sería peor si ella le contara a su padre antes o después del matrimonio?
James: De todos modos las cosas saldrían mal.
SHG: Así es que daría lo mismo. Colette dice que sería peor decírselo después porque Capuleto querría matar a Romeo. ¿A ti te parece lo mismo, Sylvia?
Sylvia: Si ella le dice a su padre que van a casarse, él se ofende. Porque el padre dirá: «¿Y por qué no me lo dijeron antes?». Y ella recibiría un buen sermón.
Marcy: ¿O sea que por eso ella no tendría que hablar?
Sylvia: Sí. El padre le hablaría y le hablaría hasta que ella no se casara.
SHG: ¡Ajá! ¿Así que Capuleto trataría de separar a Julieta de Romeo?
Colette: Yo creo que si ellos se casaran y después se lo dijeran al padre de ella, él trataría de alejarla de Romeo (págs. 105-6).

Una vez más la cuestión ha cambiado ligeramente: ¿debe Julieta contarle a su padre acerca del matrimonio antes o después de casarse? Es un problema arduo, y varios miembros del grupo contribuyen a analizarlo. Y ese problema surgió de las preguntas planteadas anteriormente: ¿Por qué estaba Julieta tan apurada por casarse? ¿Qué pasaría si la pareja huyera? Y es el resultado de los intentos de varias personas por responder a esas preguntas. Como ya hemos visto, las «respuestas» surgieron en forma de relatos acerca de la motivación humana, que parecen sustentados en la experiencia personal de los participantes. Marcy y Colette sostienen que al padre hay que decírselo antes de la boda, porque «él no podría hacer nada para detenerlos» y, lo que sería peor aun, si se lo dijeran después, podría «matar a Romeo» por haberse casado con sus hija. James y Sylvia, por otra parte, sostienen que el padre «se enojaría muchísimo» si le contaran que planeaban casarse, y que le daría un sermón y trataría por todos los medios de convencerla de que desistiera de la boda.

Es evidente que los participantes tratan de identificar el mejor curso de acción posible para Julieta. Al parecer, apre-

cian su dilema y, por otra parte, han trabajado mucho para imaginar por qué ella se enfrenta con ese problema, por qué está tan ansiosa por casarse. Aparentemente, cada uno de los participantes ha escuchado con atención las ideas de los demás y se ha apoyado en sus propias experiencias para elaborar sus posiciones. En resumen, se ha producido una transformación: los estudiantes se preocupan por interpretar el texto y utilizan la oportunidad de la discusión para alcanzar ese objetivo.

El rol de la narrativa

¿Cuál es, entonces, el rol que desempeña la narrativa en la transformación a que hemos asistido? Por un lado, parecería no haber una respuesta única para tal pregunta, porque podemos observar que los relatos forman parte de la conversación de diferentes maneras y con diversos efectos. Cuando Marcy dice que ella le diría a su novio que «huyera» porque está en peligro, pero insiste en afirmar que Julieta trataba de hacer lo contrario, su propia historia parece tener escasa influencia sobre la interpretación del texto. Cuando Colette afirma que si ella fuera el padre «mataría a Romeo» si se escapara con su hija, su propia experiencia parece influir profundamente sobre su comprensión del dilema de Julieta: si un padre es capaz de sentirse impulsado a asesinar a un hombre porque se ha escapado con su hija, entonces la pareja tiene muy pocas opciones para actuar, ya que Capuleto nunca aprobaría el matrimonio si se lo propusieran antes. Además, cuando Michael sostiene que tal vez Julieta no sea una Capuleto, porque quizá su madre conservó su apellido de soltera y se lo dio a su hija, la historia parece dificultar la interpretación del texto. En resumen, podríamos decir que usar historias basadas en la experiencia personal para interpretar textos no produce necesariamente una transformación de nuestra comprensión.

Sin embargo, en los casos en que contar historias parece producir un profundo impacto, la experiencia vincula al lector afectivamente con las situaciones presentadas por el texto. En este nivel, el lector siente las alegrías, los pesares y los problemas de los personajes. En tal situación, la histo-

ria personal parece abrir el texto, revelar lo que se esconde detrás de él, como diría Gadamer (1989). La historia pone al alcance de los lectores ideas acerca de las motivaciones de los personajes, ideas que de otro modo serían inaccesibles y que vinculan fuertemente al lector con el personaje. Si los estudiantes de Belden llegaron a sentir que Julieta estaba «muy apurada por casarse», no porque fuese joven e impetuosa sino porque no tenía ninguna esperanza de felicidad si procedía racionalmente y pedía permiso a su padre, entonces su vinculación con Julieta pudo llegar a ser duradera. Porque Julieta enfrenta un dilema que según los estudiantes no desaparecerá con la edad y que plantea profundos problemas: ¿cómo puede uno vivir si tiene que renunciar a su única fuente de felicidad? Una vez que los estudiantes han entrado en el texto con la suficiente profundidad como para sentir los dilemas que plantea, entonces se encuentran en situación de experimentar las grandes recompensas de la discusión interpretativa. Y una vez que han probado sus placeres, desaparecen de la conversación toda apatía y todo escepticismo.

Referencias

Egan, K. (1986) *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, Londres, Ontario: Althouse Press.

Gadamer, H.-G. (1989) *Truth and method* (2ª ed.) (J. Weinsheimer y D. G. Marshall, trad.), Nueva York: Crossroad. (Edición original en alemán, 1960.)

Haroutunian-Gordon, S. (1991) *Turning the soul: Teaching through conversation in the high school*, Chicago: University of Chicago Press.

Wittgenstein, L. (1958) *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, trad.), Cambridge, RU: Basil Blackwell & Mott. [*Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica, 1988.]

8. Narrativa y aprendizaje

Una travesía de inferencias

Kieran Egan

El libro *Realidad mental y mundos posibles* (1986) de Jerome Bruner ha contribuido a difundir en el campo de la investigación educativa una concepción del entendimiento que otorga una nueva preponderancia al papel de la narrativa en nuestra actividad de dar sentido al mundo y a la experiencia. Esta concepción del entendimiento como empresa narrativa, en cualquier grado que sea (Sutton-Smith, 1988), se ve apoyada por un gran caudal de investigaciones recientes, que van desde los celebrados estudios de Bartlett sobre la memoria (1932) hasta los estudios de Bransford y sus colaboradores (1972, 1975) y el trabajo de Rumelhart (1975), para desembocar en el reciente interés por guiones, esquemas y relatos. Esta investigación ha establecido, para utilizar la síntesis de Gardner, «que los sujetos humanos no se ponen a trabajar como tablas rasas, sino que tienen expectativas y esquemas bien estructurados dentro de los cuales abordan los diversos materiales» (Gardner, 1985, pág. 126). Si bien a primera vista estas declaraciones podrían parecer sólo un eco de lo que los psicólogos de la Gestalt daban por sentado a principios de este siglo, esta investigación tuvo una consecuencia adicional: nos dio una comprensión más refinada y minuciosa de la manera en que se desempeñan esos guiones, esquemas y relatos en nuestra construcción de sentido.

No me propongo estudiar aquí esta investigación ni tampoco evaluar la solidez de sus resultados, sino dar por sentada la validez de sus conclusiones generales y explorar algunas de sus consecuencias para nuestras concepciones, teorías y principios del aprendizaje. Es decir, analizaré si considerar al entendimiento como empresa narrativa interesa a nuestras ideas sobre el aprendizaje en general, y también a algunos de los principios docentes en los que nos basamos para nuestra práctica e incluso a la estructura

curricular. (Desde luego, esto no equivale a suponer que el entendimiento sea *sólo* una empresa narrativa.)

Las concepciones generales que sostengamos acerca del entendimiento tienen una influencia evidente y profunda en nuestras ideas acerca del aprendizaje. Casi siempre los cambios significativos en las concepciones generales del entendimiento demoran cierto tiempo para entrar en los programas de investigación. Es esto lo que sucede actualmente con el aprendizaje. O por lo menos parece haber cierto retardo entre la aceptación de un componente narrativo significativo en nuestra vida mental y la elaboración de ideas acerca del aprendizaje que reflejen claramente ese componente narrativo.

Ahora bien, lo que pretendo hacer en este trabajo es examinar brevemente sólo un tipo de narración que parece ser universalmente atractiva para los niños pequeños: los cuentos de hadas clásicos. (Para otra perspectiva del uso de la fantasía por los niños, véase el ensayo de Paley en este volumen.) Trataré de mostrar que, si hacemos un análisis de algunas de las observaciones más unánimes sobre estas narrativas, surgirán importantes cuestionamientos a los conceptos de aprendizaje derivados de la investigación tradicional basada en trabajos no narrativos. Las inferencias directas extraídas de estas observaciones aceptadas cuestionan también a algunos de los principios docentes más destacados que sustentan la práctica y la estructura curricular de la enseñanza. Este trabajo pretende ser una exploración general del alcance y profundidad que puede tener en la educación el hecho de tomar en serio la idea del entendimiento narrativo. (Véanse también los trabajos de Jackson, Paley y McEwan en este libro.)

Observación 1: la estructura de los cuentos de hadas

Los cuentos de hadas clásicos, como «Juanito y la planta de guisantes», «Hansel y Gretel», «La Cenicienta», «Caperucita Roja», tienen una considerable capacidad para interesar a los niños dentro del marco cultural de Occidente; y los niños aprenden y recuerdan sus contenidos muy fácilmente. Una de las características estructurales más obvias de

estas historias es que se basan en fuertes conflictos entre seguridad y peligro, coraje y cobardía, inteligencia y estupidez, esperanza y desesperación, y bien y mal. Esta característica de los cuentos de hadas ha sido señalada con frecuencia y por lo general se la toma como un reflejo de «la manera en que los niños ordenan su mundo (. . .) dividiendo todas las cosas en opuestos» (Bettelheim, 1976, pág. 74).

Los cuentos de hadas están constituidos por personajes y sucesos que dan forma concreta a los conceptos abstractos binarios que los sustentan. La narrativa pone en conflicto conceptos básicos como seguridad / peligro, coraje / cobardía, inteligencia / estupidez; luego elabora el conflicto y, finalmente, lo resuelve. Estos conceptos tienen dos características notables: primero, son abstractos; y segundo, son afectivos.

Para que los cuentos de hadas clásicos tengan sentido, los niños deben estar de algún modo familiarizados con los pares de conceptos seguridad / peligro, coraje / cobardía, esperanza / desesperación, etc. Desde luego, no hace falta que los niños sean capaces de formular o definir esos términos para que puedan manifestarlos. Los niños manifiestan constantemente estos conceptos binarios y abstractos cuando dan sentido al mundo y a su experiencia propia. Constantemente podemos observar que estructuran las narrativas inventadas por los niños (Paley, 1981, 1984, 1990). La ubicuidad de los conceptos binarios abstractos que sustentan los cuentos de hadas clásicos y las narrativas inventadas por los niños indica que su presencia no es ni fortuita ni casual. Además, la observación de Lévi-Strauss acerca del papel vital que desempeñan en la estructuración de los mitos (Lévi-Strauss, 1970) indica que sería sensato prestarles más atención.

Inferencia 1: las abstracciones en el pensamiento de los niños pequeños

Es conocida la idea de que el pensamiento de los niños pequeños es, en cierto sentido, concreto; y, si queremos que el material les resulte accesible, tenemos que presentarlo en términos concretos. Desde luego, esa perspectiva ha sido sustentada por las investigaciones de Piaget. Pero de lo que

hemos expuesto hasta ahora se infiere que el pensamiento de los niños pequeños es también abstracto; o, al menos, que las abstracciones constituyen ingredientes importantes y necesarios en la capacidad de los niños para comprender los relatos que tanto les atraen. Y parece que son precisamente las abstracciones, sobre todo cuando se las organiza en función de opuestos binarios, las que dan acceso al contenido concreto y le otorgan su atractivo. Las andanzas de Hansel y Gretel por el bosque en la Edad Media no suscitarían interés sin el conflicto soterrado entre angustia y seguridad. Los niños, lejos de ser incapaces de manejar abstracciones, despliegan fácil y alegremente, en sus narrativas, las ideas más abstractas que podamos imaginar. Lo que a los adultos les parece abstracto es el *concepto* de angustia, la marca verbal de una experiencia que todos hemos sentido vivamente cuando niños.

Esta inferencia aporta la hipótesis de que para hacer más atractivo y accesible el contenido, debemos organizarlo en función de conceptos abstractos binarios. Es decir que es la combinación de un contenido concreto con potentes abstracciones lo que permite a los niños pequeños comprender el material más fácilmente. (Y podemos organizar los contenidos de matemática y de ciencia sobre esos conceptos tan cómodamente como construimos cuentos de hadas sobre ellos. Véanse ejemplos en Egan, 1988, 1989, 1990, 1992.)

Inferencia 2: importancia de los conceptos abstractos

Es conocida la afirmación —hasta se la acepta unánimemente como un lugar común— de que los niños aprenden mejor si lo que se les enseña se corresponde con su experiencia. Esta idea se entendió comúnmente como el principio pedagógico de que un conocimiento nuevo entra *en correspondencia* si se lo vincula con lo que Dewey llamó «el material del trato común» (Dewey, 1916 / 1966, pág. 258). Y en general se interpreta además que se requiere cierta asociación entre lo que se debe enseñar y la experiencia, el ambiente y los intereses cotidianos de los estudiantes. La observación precedente implica que cualquier contenido puede corresponder a la experiencia del niño si podemos precisar dentro de él los conceptos abstractos binarios que los niños tan fá-

cilmente manifiestan, o si somos capaces de organizar ese contenido en función de tales conceptos. Es decir, la correspondencia se traslada desde un principio de asociaciones de contenido hacia otro de búsqueda de las abstracciones binarias adecuadas para encarnar el contenido.

Esta inferencia cuestiona también un importante principio usado en el diseño de los curricula. Se trata de un principio que encuentra expresión en los programas de «expansión de los horizontes». Durante generaciones, los programas de estudios sociales de nivel primario se han estructurado sobre el supuesto de que lo más llamativo, y por lo tanto significativo, para los niños pequeños es un contenido que los concierna, que concierna al hogar, la familia, el vecindario, etc. Luego se diseña el curriculum para producir una expansión gradual hacia afuera: otras comunidades, la nación, otras naciones. Pero todo se construye sobre conceptos conocidos, tomados de la experiencia cotidiana.

Vale la pena señalar la omnipresencia de este supuesto. Prácticamente todos los textos de estudios sociales justifican la estructura del curriculum invocando este principio como si fuera absolutamente incuestionable. «Así, los alumnos del jardín de infantes y de la escuela primaria dedican gran parte de su tiempo reservado a estudios sociales a estudiarse a ellos mismos y a su familia, porque se considera que estos dos temas establecen una correspondencia y una inmediatez con los niños pequeños» (Ellis, 1986, pág. 9). En su conjunto, los temas destinados a ampliar horizontes invocan la circunstancia de que «el programa de estudios sociales se debe construir sobre lo que el niño ya conoce» (Jarolimek, 1982, pág. 12). Pero consideremos también el siguiente uso del principio: «El tipo de familiaridad que un niño reclama de un cuento suele ser social, consiste en que se hagan cosas que el niño ya ha hecho. Así, Pedro el conejo [*Peter Rabbit*] es un cuento manejable para Carol, una niña de dos años y ocho meses, a causa de su marco familiar» (Applebee, 1978, pág. 75). Pero, si la familiaridad con la experiencia del niño hiciera accesible o manejable la historia, ¿no sería mejor que Pedro fuera un niño y no un conejo? Además, bien podemos poner en duda otros componentes del relato, por ejemplo el hecho de que el bosque silvestre sea seguro, y el jardín cultivado sea peligroso, así como la proximidad de la muerte en todo el relato. Evidentemente,

no es la familiaridad con la experiencia cotidiana lo que hace atractivos para los niños los cuentos y su contenido. Nuestra última observación, por ejemplo, tiene implícito un principio muy diferente del que inspira a los programas de estudios sociales y a opiniones como la de Applebee. Del mismo modo, la tesis de Jarolimek de que el curriculum se debe construir sobre lo que el niño conoce no toma nota de que el niño también «conoce» conceptos binarios como amor / odio, angustia / seguridad, coraje / cobardía; y que por esos conceptos profundos y afectivos cualquier contenido se vuelve asequible y hace correspondencia. La clave para lo que los niños pueden aprender no está en las simples asociaciones con lo que ya conocen. Observamos todos los días que bosques medievales, galaxias lejanas, brujas, gigantes, guerreros espaciales entran en una correspondencia inmediata y viva con los intereses de los niños porque encarnan unos conceptos afectivos abstractos.

Observación 2: la mediación de los conceptos binarios

¿Cómo explicaremos el hecho de que a los niños pequeños les encante que les cuenten un cuento de un ratón que luce un bonito saco azul y a quien su mamá le da té de manzanilla? La idea de que la captación del mundo por los niños va de lo familiar hacia afuera (y gradualmente) no puede explicar una de las características más obvias que podemos observar en la vida intelectual narrativa de los niños: el gusto por lo fantástico, por conejitos de clase media elocuentes y un interminable conjunto de cosas que están fuera de su experiencia (y de la experiencia de cualquiera).

Es difícil obtener pruebas de algunas características del desarrollo conceptual de los niños, porque ciertos desarrollos sólo pueden rastrearse confiablemente en estudios longitudinales que exigen control constante. Por ejemplo, no está claro cómo dominan los niños las series de conceptos relacionados con fenómenos como tiempo, espacio, temperatura y otros continuos fenoménicos (véase la exposición en Siegler, 1991). No sólo es difícil obtener los datos correctos, sino que, como ha señalado Flavell, es aun más difícil llegar

a caracterizar los mecanismos de desarrollo a que los datos se refieren (Flavell, 1984). Pero podemos observar ciertos procedimientos comunes y construir modelos simples que, aunque no estén exentos de objeción desde el punto de vista empírico, sean por lo menos consistentes con los datos de que disponemos. El otro sustento del modelo que expondré se sitúa en los estudios del pensamiento de personas de culturas orales y de los mitos que codifican información (Lévi-Strauss, 1970). Hay también un elemento de necesidad lógica en este proceso. Y además, las siguientes observaciones merecen atención porque brindan una explicación de lo que ninguna otra teoría parece explicar adecuadamente.

Si consideramos cómo los niños pequeños acumulan conceptos referidos, por ejemplo, al continuo de la temperatura, veremos que primero aprenden los conceptos de «caliente» y «frío». Esto parecería lindar con una necesidad lógica, porque las discriminaciones iniciales de temperatura serían «más caliente que la temperatura de mi cuerpo» y «más frío que la temperatura de mi cuerpo». Además, toda discriminación se construye sobre esa lógica binaria, que paradigmáticamente distingue X de todas las cosas que no son X. Siguiendo a Lévi-Strauss (1963, 1966*a*, 1966*b*), parecería que luego es común que se aprehenda un concepto mediador, como «tibio». Después, el niño puede establecer un término intermedio entre «tibio» y «frío», infiriendo así el concepto de «fresco». Y por un proceso similar de mediación entre términos binarios, sigue discriminando conjuntos de conceptos para manejar el continuo de la temperatura.

Y bien, todo esto se podría descartar como algo interesante pero que es apenas una argumentación sin fundamentos. Se trata de una especulación torpe, porque, por una parte, sería muy difícil diseñar experimentos para confirmarla o falsarla pero, por otra parte, presenta una palpable verosimilitud para el que haya pasado mucho tiempo observando las narrativas de los niños pequeños, en las que la oposición binaria y el proceso de mediación aparecen con una frecuencia irritante así que se haya sugerido el modelo.

Otra razón para no descartar con ligereza este modelo del desarrollo conceptual es su capacidad para explicar el atractivo que tiene Pedro el Conejo. Si esta discriminación binaria y el proceso de mediación son comunes en el desarrollo conceptual de los niños, y les ayudan a obtener una

aprehensión conceptual eficaz de todo un espectro de continuos fenoménicos en el mundo, ¿qué sucede cuando se los aplica a fenómenos constituidos por opuestos discretos? Todo continuo nos permite formar oposiciones binarias, situadas en los extremos del continuo, y luego formar un concepto que medie entre los extremos. El nuevo concepto, como «fresco» entre «caliente» y «frío», podría ser considerado una fusión de los dos extremos. Pero ¿qué sucede si los términos binarios son «vida» y «muerte», «humano» y «animal», o «naturaleza» y «cultura»? ¿Cómo se establece entre ellos un término medio?

La discriminación entre cosas vivas y cosas muertas se aprende muy temprano en nuestra experiencia; y, por cierto, ese aprendizaje se da por sentado en la mayoría de las historias para niños. Es precisamente el miedo a la muerte lo que presta tensión a las aventuras de Hansel y Gretel o de Caperucita Roja. ¿Qué sucede cuando mediamos entre la vida y la muerte o cuando fundimos esos dos conceptos? Obtenemos cosas como los fantasmas. Un fantasma está al mismo tiempo vivo y muerto, así como algo fresco es al mismo tiempo caliente y frío. ¿Y cuando mediamos entre humano y animal? Obtenemos cosas como el yeti o el centauro, criaturas que son mitad humanas y mitad animales, así como los fantasmas están vivos y muertos y el agua fresca es caliente y fría al mismo tiempo. ¿Y qué creamos cuando establecemos términos medios entre cosas que son naturales y cosas que son culturales? Pues creamos seres como Pedro el Conejo. Pedro es un conejo —una criatura natural— pero también es humano porque habla, por sus ropas y por sus emociones. Es decir, los relatos fantásticos de los niños están, en gran medida, compuestos por categorías que median entre las discriminaciones básicas que hacemos entre categorías empíricamente discretas. (Esta explicación de los mundos de fantasía de los niños pequeños parece mucho más económica que las propuestas en diversas teorías psicoanalíticas.)

Inferencia 3: aprendizaje y curriculum

La reflexión sobre el curioso contenido de los relatos fantásticos de los niños —y descubrimos características simila-

res tanto en los cuentos de hadas clásicos como en las narrativas creadas por los mismos niños (Paley, 1981, 1984, 1990)— nos lleva en dirección a una hipótesis acerca del aprendizaje de los niños que es poderosa y verosímil y merece que se la investigue. Sea cual fuere la conclusión de la investigación acerca de la preponderancia de la discriminación binaria y el procedimiento de mediación en el aprendizaje de los niños, la observación acerca del contenido exótico pone en cuestión la organización curricular según el modelo de la expansión de los horizontes. Tal vez sea errónea la explicación que proponemos como hipótesis, de las categorías mediadoras que llenan la fantasía infantil; pero las categorías peculiares —como los conejitos de clase media que hablan, el hada madrina, los gnomos, etc.— traen sus propias consecuencias.

El modelo de la expansión de los horizontes da por sentado que la comprensión del niño avanza mejor yendo desde el contenido local y conocido, gradualmente, hacia afuera, por medio de tramas de asociación de contenido. Es un modelo lineal (aunque se suponga que la línea avanza «en espiral»). Un rasgo interesante del modelo de discriminación / mediación es su capacidad para explicar fácilmente el atractivo que ejercen sobre los niños los contenidos fantásticos y de la vida real pero exóticos. Tales contenidos constituyen parte importante del pensamiento de los niños. Es curioso que el principio lineal de aprendizaje implícito en el modelo de expansión de los horizontes parezca totalmente incapaz de explicar este rasgo del pensamiento infantil. Además, las propias narrativas de los niños (véase el ensayo de Paley en este volumen) saltan fácilmente hacia lo exótico y lo fantástico. Toda tentativa de rastrear las conexiones propuestas por el modelo de la expansión de los horizontes parece fútil. Lo que también es evidente en el modelo de oposición / mediación binarias es que la generación de la categoría mediadora se construye por un salto metafórico y no por una asociación de contenido. Desde luego, teniendo en cuenta la abstracción de los pares más fuertes de oposiciones binarias, esto no es en absoluto sorprendente.

Cuando imponemos a los niños programas basados en la idea de la expansión de los horizontes, e incorporamos a la enseñanza su principio de aprendizaje asociacionista, estamos contraviniendo o descuidando algo importante en el

aprendizaje de los niños. Evidentemente, los niños pueden aprender los contenidos organizados de aquel modo, pero aceptar ese estilo como una verdad general acerca del aprendizaje de los niños es adoptar un principio innecesariamente restrictivo, no sólo para el curriculum sino también para la docencia. La exposición de Jackson, en este volumen, acerca del rol transformador de ciertas narrativas abunda sobre la esterilidad que resulta de aplicar los principios restrictivos seudo lógicos y seudo científicos tan comúnmente usados en el diseño de los curricula.

Conclusión

La simple observación de que los niños pequeños no tienen dificultad alguna para comprometerse con las más extrañas criaturas en los lugares más exóticos niega de plano la validez general de los principios de expansión de los horizontes, y niega también los principios que da por supuestos aun un intérprete de los cuentos infantiles tan sensible como Applebee. Podría objetarse que lo correcto para los mundos de la fantasía no se traslada al aprendizaje del mundo real; que los conceptos fantásticos no son equivalentes a los conceptos realistas. Esta es una posición defensiva razonable para quienes defienden las teorías del aprendizaje derivadas de tareas no narrativas, pero en ese caso tienen la obligación de explicar por qué debe ser así. Si nos interesamos por ciertos mecanismos del pensamiento infantil que se ponen de relieve cuando reflexionamos sobre las narrativas de los niños, al parecer estamos ante la operación de formas de pensamiento que cuestionan las teorías usuales sobre el aprendizaje. Esas teorías y principios acaso sean lo bastante flexibles para explicar los fenómenos observados y desmentir algunas de las inferencias que se extraen de estos, como las que antes se expusieron. Pero no está claro cómo podrían hacerlo.

Quisiera hacer algunas reservas más antes de terminar: decir que el entendimiento es una «empresa narrativa» no implica que no sea también una empresa lógico-matemática, estética, moral, etc.; concentrarse en algunas de las características del aprendizaje, como las consideradas aquí,

no implica que esas características sean las únicas que existen; sugerir que los niños usan opuestos binarios y mediaciones no quiere decir que para enseñar se deba recurrir *sólo* a opuestos binarios y mediaciones; señalar que las historias tienen valor en la construcción de los contenidos curriculares no implica que *todos* los contenidos del curriculum deban ser modelados siempre a través de historias; y el hecho de que nos concentremos en la forma del discurso de los cuentos de hadas no quiere decir que los niños no aprehendan y utilicen en su aprendizaje una gran variedad de formas de discurso. Las pocas características que aquí hemos examinado podrían ser elaboradas y ampliadas por algunas de las capacidades multívocas exploradas por Sutton-Smith en este mismo libro.

Referencias

Applebee, A. N. (1978) *The child's concept of story*, Chicago: University of Chicago Press.

Bartlett, F. C. (1932) *Remembering*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.

Bettelheim, B. (1976) *The uses of enchantment*, Nueva York: Alfred A. Knopf.

Bransford, J. D. y Johnson, M. V. (1972) «Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, págs. 717-26.

Bransford, J. D. y McCarrell, N. S. (1975) «A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend», en P. N. Johnson-Laird y P. C. Watson, eds., *Thinking: Readings in cognitive science*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press. [*Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa, 1988.]

Dewey, J. (1966) *Democracy and education*, Nueva York: Free Press. (Edición original publicada en 1916.)

Donaldson, M. (1978) *Children's minds*, Londres: Croom Helm. [*La mente de los niños*, Madrid: Morata, 1993.]

Egan, K. (1988) *Primary understanding: Education in early childhood*, Nueva York: Routledge.

(1989) *Teaching as story telling: An alternative approach to*

teaching and curriculum in the elementary school, Chicago: University of Chicago Press.

(1990) *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15*, Nueva York: Routledge.

(1992) *Imagination in teaching and learning*, Chicago: University of Chicago Press.

Ellis, A. K. (1986) *Teaching and learning elementary social studies*, Boston: Allyn & Bacon.

Flavell, J. H. (1984) «Discussion», en R. J. Sternberg, ed., *Mechanisms of cognitive development* (págs. 187-209), Nueva York: W. H. Freeman.

Gardner, H. (1985) *The mind's new science*, Nueva York: Basic Books. [*La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona: Paidós, 1987.]

Jarolimek, J. (1982) *Social studies in elementary education* (6ª ed.), Nueva York: Macmillan. [*Las ciencias sociales en la educación elemental*, México: Pax, 1964.]

Lévi-Strauss, C. (1963) «The structural study of myth», en *Structural anthropology* (págs. 206-31), Nueva York: Anchor Books. [*Antropología estructural*, Buenos Aires: Eudeba, 1977.]

(1966*a*) *The savage mind*, Chicago: University of Chicago Press.

(1966*b*, 22 de diciembre) «The culinary triangle», *New Society*, págs. 937-40.

(1970) *The raw and the cooked*, Nueva York: Harper & Row. [*Mitológicas*: I. *Lo crudo y lo cocido*, México: Fondo de Cultura Económica.]

Paley, V. G. (1981) *Wally's stories*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

(1984) *Boys and girls: Superheroes in the doll corner*, Chicago: University of Chicago Press.

(1990) *The boy who would be a helicopter*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1956) *The child's conception of space*, Londres: Routledge & Kegan Paul.

Rumelhart, D. E. (1975) «Notes on a schema for stories», en D. G. Bobrow y A. M. Collins, eds., *Representation and understanding* (págs. 211-36), Nueva York: Academic Press.

Siegler, R. S. (1991) *Children's thinking* (2ª ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sutton Smith, B. (1988) «In search of the imagination», en K. Egan y D. Nadaner, eds., *Imagination and education* (págs. 3-29), Nueva York: Teachers College Press.

Tercera parte. Narrativa en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje

9. Trabajando con narrativas biográficas

Michael Huberman

«Hay una diferencia entre las personas que cuentan historias y las personas que construyen teorías acerca de lo que está más allá de nuestra imaginación.»

R. Rorty, 1991, «Heidegger, Kundera, and Dickens», en *Essays on Heidegger and others, Philosophical papers*, volumen 2

Pocas veces en el proceso de cambio de los paradigmas y métodos de las ciencias sociales un campo ha cambiado tan rápida y expansivamente como la narratología. Aunque ya nos habíamos acostumbrado a cambios tectónicos en las maneras de representar y explicar los fenómenos sociales, de repente encontramos narrativas por todas partes y a lo largo de todo el espectro epistemológico, desde el realismo hasta el posmodernismo. Todo el mundo quiere entrar en la narrativa.

Algunos han llegado a este terreno por desvíos. Este es en gran medida mi caso; soy un psicólogo educacional interesado en el aprendizaje y la cognición de los adultos. Desde hace tiempo me intrigaba el problema de averiguar cómo hacen los maestros para imaginar y construir sus entornos instruccionales en diferentes puntos de su carrera, sobre todo en los momentos de transición o cambio (Huberman y Miles, 1984). Este trabajo deriva a su vez de mi anterior preocupación por lo que se ha llamado *desarrollo del ciclo vital* (Huberman, 1972, 1974). Se trata menos de un campo filosófico o literario que de un método muy riguroso para el estudio del ciclo de la vida humana (véase un ejemplo reciente en Baltes, Featherman y Lerner, 1990). Este campo incluye perspectivas que van desde la hermenéutica hasta

la neurociencia y, epistemológicamente hablando, ha propiciado una postura ecuménica.

En el trabajo que se examina en este capítulo (un estudio en gran escala de los ciclos de vida profesional de los maestros) descuella el método del desarrollo del ciclo de vida. Conceptualmente, el terreno parece estar bien preparado. Metodológicamente, yo me había basado en las narrativas proporcionadas por nuestros ciento sesenta informantes, seguidas después por una mezcla de instrumentos prediseñados. Fue precisamente el conjunto de esas narrativas, junto con los sucesivos intentos de extraer un sentido de ellas y de su entrecruzamiento, lo que me impulsó a realizar entrevistas biográficas. Es así como en este capítulo examinaré el método y el contenido de ese estudio. Sin embargo, dedicaré la mayor parte de mi atención a las perplejidades de captar el curso de la vida profesional de los maestros tal como lo presentan los maestros mismos; y de avanzar progresivamente desde estas historias hacia un universo más teórico, pero siempre con un afán de preservar la vida que brota del material original.

El retorno del informante

¿Qué pasaban por alto o subestimaban los investigadores del ciclo vital, entre otros, en las décadas de 1960 y 1970, antes de que las narrativas biográficas surgieran con todo su vigor? Después de todo, nosotros también estábamos estudiando el curso de la vida humana, con frecuencia sobre la base de biografías orales y escritas.

Sin precipitarnos en una elaborada exégesis, podemos decir que la narratología ha alcanzado un auge notable con el resurgimiento de una perspectiva «idealista» y más hegeliana de la investigación social. Si, como muchos fenomenólogos y partidarios de las teorías de la interacción social han sostenido, la realidad social es una serie de interacciones, un proceso continuamente renegociado de comprensión de quiénes somos y cómo nos relacionamos, si ello es así, decimos, muchas cosas han de cambiar en las prácticas de la investigación empírica. Una de esas cosas —sin duda la más controvertida— es el abandono de la búsqueda de «leyes»

más estables de conducta personal y social. No obstante, como veremos, algunas escuelas de análisis narrativo no han aceptado esa premisa y hay trabajos fundacionales en este campo (por ejemplo, Dollard, 1935) que han definido el crecimiento individual dentro de un medio social y han tratado al mismo tiempo de explicarlo teóricamente.

Al resaltar la construcción subjetiva o interpersonal de lo que creíamos que eran hechos sociales, los idealistas, junto con otros relativistas, han restaurado claramente la primera personal del singular: la del que crea las narrativas que otros no se ponían a escuchar quizá porque estaban demasiado ocupados en interpretarlas. En efecto, hasta no hace mucho, las biografías orales y escritas han sido subestimadas, consideradas como formas de representación de segundo orden (Sarbin, 1986*b*, págs. 3-4), datos en bruto, casi literatura, conceptos equívocos. Como Cochran-Smith y Lytle (1990) lo han expresado airadamente, hemos tratado como información «de bajo nivel» las «voces mismas de los maestros y el marco interpretativo que ellos usan para comprender sus propias prácticas de aula» (pág. 5).

Cuando estos datos de primera mano no eran simplemente dejados de lado, se los excluía del posterior análisis. En el mejor de los casos, las historias de los informantes figuraban a manera de ilustración, de embellecimiento de los trabajos. Por lo general, el discurso del maestro es un discurso directo: sin jerga, denso de experiencia, expresivo, exigente. Por lo tanto, se prestaba a que se lo reprodujera como un relato anecdótico y, al mismo tiempo, a que se le arrebatara una naciente hipótesis o explicación. Así se hizo de él uso y abuso.

Aun cuando devolviéramos la narrativa al centro del escenario, nos faltaría responder a un importante interrogante: ¿es la narratología una manera cualitativamente diferente de *presentar* las percepciones personales y sociales o es, en cambio, el estudio de una manera cualitativamente diferente de *representar* esas percepciones, una manera diferente de conocimiento? ¿Usamos la temporalidad principalmente en forma de secuencias de acontecimientos, para representar recuerdos que son luego transmitidos por medios verbales, visuales, gestuales o escritos? ¿O tal vez esos recuerdos se constituyeron y formaron realmente de una manera secuencial?

En una conocida dicotomía, Bruner (1985) ha afirmado que la narrativa es uno de los dos modos básicos de la representación; y que el otro es lo paradigmático. Una cosa es el relato y otra cosa el argumento (Robinson y Hawpe, 1986). Desde luego, con el término «relato» podemos querer decir fábula, mito, parábola, etc. En tal caso con frecuencia rematamos en ambos modos de representación: un relato y una moraleja. Por el mismo motivo, hay muchos géneros —el informe de investigación etnográfica es uno de ellos— que se trasladan de un modo al otro, por lo general de la manera descriptiva a la inferencial o explicativa. De hecho, en nuestra investigación sobre ciclos de vida los informantes hicieron esto rutinariamente cuando contaban su pasado o su presente. El interés por contar la historia de la propia vida profesional no era más fuerte, en efecto, que la necesidad de explicarla, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. En ese sentido, el entrevistador se parece mucho a un lector, un oyente, un escriba, es decir, una audiencia para una representación que tal vez le permita al narrador dar un sentido nuevo o más profundo a su propia trayectoria. Volveremos sobre este punto.

Y por último, debemos tener en cuenta que las investigaciones más exhaustivas, como por ejemplo los estudios de conocimiento esquemático, dan con frecuencia por resultado categorías de representación más diferenciadas. En estos casos, la narrativa es sólo una de esas categorías y ocupa su lugar junto a la taxonómica, la matriz y la secuencial.

El conocimiento y el relato narrativos

Antes de abordar el estudio del ciclo de vida de los maestros, permítaseme tratar de situarlo dentro de una gama mayor de formas de representación narrativas. En efecto, el trabajo sobre las biografías de los maestros obtiene gran parte de su legitimidad y de su tecnología de formas en las que encontramos un modo narrado de presentación o de representación.

En primer lugar, gran parte de la actual investigación evolutiva y experimental ha sido capturada por diferentes

formas de *autonarrativa*. En la base de este hecho se encuentra la tesis aún controvertida de que las formas simbólicas de la experiencia aparecen acompañadas por cadenas de secuencias que en realidad constituyen o representan la memoria; o que las formas simbólicas de la experiencia se convierten inmediatamente en tales cadenas secuenciales. Si esto fuese así, podríamos realmente «conocer» el mundo a través de secuencias de acontecimientos —guiones o historias primitivas— antes de representarlo en otras formas. Y si es así como reunimos la experiencia en bruto, esta manera constituiría entonces, al menos fisiológicamente, un vehículo más «fundamental» o «auténtico» de expresar esa experiencia para los otros; y agregaría yo: para trabajar con ella como investigador.

La premisa de que las raíces cognoscitivas de la autorrepresentación se encuentran en la narración en su forma más simple (Fuhrman y Wyer, 1988; Nelson y Gruendel, 1981) —que nos conocemos a nosotros mismos como una serie entretejida de episodios— es seductora. Esta premisa da por sentado que la temporalidad y aun la secuenciación es una suerte de acto primario de la mente, una manera constitutiva de procesar la información (Hardy, 1977) y de generar autoconciencia. Polkinghorne (1988) adopta la siguiente posición:

«Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela» (pág. 150).

Si esto es así, la narrativa se convierte entonces en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial. Debemos recordar, sin embargo, que los estudios evolutivos muestran las narrativas de los niños como fragmentos transformados de las voces de sus padres, lo que indica una epigénesis más social; y que el tiempo no es tratado en todas las lenguas como una serie de unidades cronológicas (Nelson, 1989). Bien puede suceder entonces que con esto volvamos a quedar prisioneros de una teoría de las se-

cuencias evolutivas que nos lleve por los mismos senderos equivocados que nuestro anterior encandilamiento con etapas evolutivas. Unas y otras implican una imposición arbitraria de cierto orden a los cambios que se producen en el tiempo (McCabe, 1991); y unas y otras son etnocéntricas. Comoquiera que sea, ni la investigación fisiológica ni la neurológica nos dan todavía sustento para decidir inequívocamente en este punto (Dennett, 1991).

Por otra parte, está más sólidamente establecida la idea de que *recuperamos* conocimiento y emociones desde la memoria, consciente o preconscientemente, en forma narrativa como una manera primaria (pero no exclusiva) de organizar nuestras experiencias y transmitirlas a los otros. La narrativa oral —como la biografía o simplemente el relato cotidiano acerca de uno mismo— sería entonces una presentación más fiel de las experiencias personales que otros modos de expresión. Recordemos, sin embargo, que el mismo razonamiento puede hacerse respecto de un modo no narrativo de recuperación de la memoria o de construcción de sentido para uno mismo o para los otros. Quizá por eso, empíricamente, las dos modalidades se suelen entretejer.

Pero podemos demostrar de manera aun más contundente la utilidad de la narrativa en la investigación de la docencia. Como veremos enseguida, contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de *reflexión*. Los psicólogos cognitivos llaman a esto «descentramiento»; y el proceso permite, digamos, que un maestro se escape momentáneamente del frenético ajetreo de la vida del aula —que es inmediata, simultánea e imprevisible— para explorar su vida y, posiblemente, darle un sentido.

Y por último, veremos que algunos investigadores que trabajan con maestros han analizado el proceso con mayor profundidad. Cuando entra en acción el «descentramiento», surge la verdadera posibilidad de descongelar nuestra visión actual de nosotros mismos y avanzar hacia otro lugar, cognitivamente hablando. Para algunos fenomenólogos y para muchos teóricos críticos, la entrevista interactiva sobre las autobiografías de los maestros es una excelente vía hacia el *cambio de actitud*; y desde allí, hacia una suerte de *emancipación* de los trillados caminos de pensamiento acerca del propio trabajo. Pero el término «emancipación» no es

inocente. Ese término significa lo que sugiere: una visión mucho más crítica del lugar que cada uno de nosotros ocupa en la profesión y en la organización social de la profesión (Smyth, 1989). Explorar la propia vida como docente puede abrir —y con frecuencia abre— vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula; y a partir de allí, para moldear la propia carrera (Jalongo, 1992).

Finalmente, para algunos autores la emancipación es un requisito previo del compromiso social; a partir de la emancipación nos resulta más fácil avanzar hasta hacer frente a los determinantes sociales o políticos de la vida laboral del maestro. Las invisibles cuerdas del poder y de la influencia dentro del sistema se hacen entonces más visibles y comienza a cobrar impulso el deseo de comprenderlas y de actuar sobre ellas.

El ciclo de vida profesional de los maestros

La investigación sobre el ciclo de vida ha existido, en realidad, desde que filósofos y novelistas empezaron a estudiar la vida de las personas. Pero el tratamiento más «científico» de las vidas humanas ha seguido rumbos especializados, en cada caso con estudios o conceptualizaciones que admiten una medición. Existe, por ejemplo, un sendero psicodinámico que empieza en Freud, pasa por Henry Murray y Gordon Allport, y culmina en las ocho «crisis de vida» normativas de Erikson (1950) y en *Lives in progress* de Robert White (1952). Existe otro sendero, más sociológico, que se inició en tiempos recientes con la «Escuela de Chicago» y el resurgimiento de la tradición de la historia oral, junto con la elaboración del interaccionismo simbólico. A lo largo de su desarrollo, esta escuela produjo importantes estudios acerca de la socialización del adulto y del pautado de las carreras. Otra influencia importante han sido los voluminosos estudios sobre psicología evolutiva del ciclo de vida que mencionamos anteriormente.

¿Qué sabemos en particular acerca de la carrera de los maestros? Hasta fines de la década de 1970, muy poco, fuera de los estudios fundacionales de Becker (1970), McPherson (1972) y especialmente Lortie (1975), y, un poco an-

tes, un agudo capítulo escrito por Peterson (1964) sobre los maestros de nivel secundario. Desde entonces, el cuadro ha ido mejorando, aunque si examinamos cuidadosamente el reciente *Handbook of research on teaching* [Manual de investigación sobre la enseñanza] (Wittrock, 1986), no encontraremos mención alguna de estudios biográficos de la profesión.

Pero actualmente florecen los métodos tanto longitudinales como transversales, y la biografía semiclínica de un pequeño grupo de maestros se ha convertido en un caballito de batalla en la bibliografía sobre el tema (Lightfoot, 1985; Raphael, 1985; Witherell y Noddings, 1991). Por otra parte, desde Inglaterra siguen llegando trabajos promisorios (Ball y Goodson, 1985; Goodson, 1980 / 1981; Nias, 1989; Sikes, Measor y Woods, 1985). Empezamos a comprender ahora cómo se desenvuelve la carrera de un maestro y qué explica esa trayectoria, no sólo desde su punto de vista, sino también desde la perspectiva de otras personas.

Conceptualmente existen varias maneras de analizar el ciclo de vida profesional de los maestros. En mis trabajos recientes he preferido adoptar un punto de vista clásico, el de la carrera. Gran parte de los trabajos fundacionales sobre desarrollo de la carrera han tratado, en efecto, de averiguar secuencias o maxiciclos que puedan describir las sendas de carrera no sólo de individuos dentro de la misma profesión sino también de individuos pertenecientes a diferentes profesiones (Super, 1985). Sin embargo, teniendo en cuenta los peligros de pensar en términos de fases, es preciso avanzar con cuidado y aplicar una lógica heurística en vez de lanzarse a la búsqueda de paradigmas normativos.

El punto de vista de la carrera tiene ciertas virtudes. En primer lugar, nos permite comparar gente entre profesiones diferentes. En segundo lugar, es más limitado, se concentra más en el estudio de la vida individual. En tercer lugar, combina una perspectiva psicológica con otra sociológica dentro de una trama analítica; podemos seguir la senda de un individuo dentro de una estructura social más grande —por lo general, una organización— y comprender cómo es que las características de los individuos afectan su entorno y cómo a su vez esos individuos son afectados por el entorno.

En este trabajo me he limitado a la profesión docente y, dentro de ella, a los profesores de nivel secundario. Al mis-

mo tiempo he estudiado sólo profesores, es decir, gente con escasa o ninguna responsabilidad administrativa. Estrictamente hablando, entonces, estamos refiriéndonos a la vida profesional de personas que pasan entre cinco y cuarenta años en el aula.

El estudio suizo

El estudio suizo (Huberman, 1989*a*, 1989*b*, 1993) no fue fundamentalmente un estudio conceptual; surgió más bien de la curiosidad por ciertos interrogantes irresistibles en la investigación. Por ejemplo, ¿cómo interpretaron los maestros sus carreras en diferentes momentos? ¿Cómo veían a sus pares más jóvenes y mayores? ¿Hubo según ellos «años buenos» para enseñar? ¿Estos maestros volverían a elegir su carrera? ¿Hubo momentos en que algunos pensaron seriamente en abandonar la profesión? ¿Acaso sintieron, como los maestros de Becker, que a lo largo de los años habían llegado a parecerse a la institución en la que trabajaban, así como algunas personas llegan a parecerse a su perro? ¿Hubo una evolución hacia un mayor fatalismo o conservadurismo, como quiere la leyenda popular? ¿Cuál fue la cualidad de la experiencia docente inicial y cómo superaron los maestros las incertidumbres y las dificultades del primer año? ¿Qué aspectos básicos de la labor docente se dominaron en determinados momentos del ciclo de la carrera y qué ocurrió con los lados que se veían débiles? ¿Qué amplitud tuvo el fenómeno de desgaste y cómo lo combatieron los maestros? ¿Cuáles fueron los acontecimientos de su vida privada que mayor influencia tuvieron sobre su labor?

El segundo motivo fue más engañoso. Como gran parte de la bibliografía sobre cognición social «ingenua» lo ha demostrado, las personas que trabajan en estos temas suelen construir explicaciones para ciertos fenómenos sociales basándose en datos escasos y a menudo distorsionados. Por ejemplo, los funcionarios escolares de Ginebra pretendían «saber» lo que les sucedía a los maestros a lo largo del tiempo. Desde luego, la base empírica para este conocimiento era defectuosa, se apoyaba en unos pocos casos y en conversaciones superficiales sostenidas por la noche, con frecuen-

cia bebiendo. Y lo que es aun más importante, estos funcionarios administrativos parecían actuar —para dirigir a su personal y elaborar las políticas de personal— sobre la base de supuestos implícitos. Por lo tanto, otro objetivo del estudio consistió en evaluar la viabilidad de las interpretaciones que se daban por sentadas dentro del gremio docente.

Muestreo y metodología general

Después de considerar algunas de estas cuestiones en una fase de exploración ($n = 30$), llevé a cabo un estudio más ambicioso, entre 1982 y 1985, con una muestra de entrevista de 160 profesores de nivel secundario en Ginebra y Vaud. De esos profesores, aproximadamente los dos tercios enseñaban en el nivel secundario inferior, y el resto en el nivel secundario superior, es decir, en la división preuniversitaria. Había levemente más mujeres que hombres, en armonía con la población de referencia. Se eligieron cuatro «grupos de experiencia»: los profesores que tenían de 5 a 10 años de experiencia; los de 11 a 19 años; los de 20 a 29 años; y los de 30 a 39 años de experiencia. Dentro del esquema muestral (nivel, sexo, años de experiencia), se creó una muestra al azar. Se componía de profesores de todas las materias en proporciones equivalentes a la población de referencia.

Cada entrevista duró entre tres y cinco horas, por lo general desarrolladas a lo largo de dos sesiones, de modo que entrevistador y entrevistado pudiesen reflexionar sobre la primera parte del proceso. Las preguntas iniciales eran libres; con las posteriores se utilizaron fichas y, en un caso, una lista de control. Después se transcribían los datos y se los condensaba progresivamente; en fin, esos datos eran sometidos a un análisis cualitativo y estadístico; se trataba, en realidad, de una colosal cantidad de información.

Quiero mencionar, a propósito, que el tamaño y la metodología de la muestra estaban destinados a cerrar una brecha. La mayoría de los estudios del ciclo vital han tendido hacia lo minúsculo (< 30 informantes) o hacia lo gigantesco (> 1500 informantes). La idea era aprovechar los instrumentos de la entrevista clínica y semietnográfica y al mismo tiempo tener la posibilidad de hacer inferencias estadísticas sobre una población referente más grande.

Fases, etapas y azar

El grueso de la información de este estudio provino de la pregunta inicial formulada a los informantes. Era una pregunta abierta, pero a la manera de una entrevista etnográfica (Spradley, 1979). Brevemente expresado, se les pidió a los informantes que revisaran su trayectoria profesional y vieran si podían dividirla en fases o períodos. Para cada fase tenían que proporcionar un nombre o tema general y tomar nota de las características más salientes de ese tema. Luego se indujo a los informantes a remontarse en su memoria al primer año de trabajo docente. Se les formularon entonces preguntas como las siguientes: «¿En qué lugar era? ¿Qué había hecho yo el año anterior? ¿Cómo eran los alumnos? ¿Cómo eran el edificio y el aula? ¿Qué sucedía en ese momento en mi vida, aparte de la docencia?». El entrevistador indicó a los informantes que procedieran del mismo modo con los períodos sucesivos, que tomaran notas, revisaran cuidadosamente toda secuencia importante y no confeccionaran el resumen hasta quedar conformes con su contenido. Se les dio una buena media hora para reflexionar.

Evidentemente, las narrativas de este tipo no son directas. Se acercan más al trabajo de la antropología cognitiva cuando un informante evoca, por ejemplo, un período crucial de su vida y el entrevistador empieza a indagar los «nombres» de otros períodos similares. No obstante, este estudio fue levemente más invasor, y es posible que haya fomentado la parcialidad. Por ejemplo, quizá se indujo en los informantes el arquetipo de la carrera profesional como búsqueda, como un peregrinaje que debe conducir a algún lugar importante. De otro modo, el «peregrinaje» podría haber estado simplemente representado como la acción de fuerzas ocultas. Al ordenar la vida profesional en secuencias se presupone cierto grado de continuidad entre una fase y la siguiente. Pero en la bibliografía sobre ciclo de vida se puede advertir claramente que nunca es posible reducir toda nueva fase a los componentes de la precedente (Huberman, 1993). Para que surja una nueva fase debe haber un cambio no sólo en los elementos sino también en la manera en que esos elementos se vinculan o configuran. Una fase incipiente implica nuevas características, características que antes no estaban en el corpus. Por lo tanto, cada fase constituye

cualitativamente un nuevo estado, y hay entonces una verdadera *discontinuidad.*

Existe una elegante demostración empírica de esta tesis (véase Gergen y Gergen, 1983): los reanálisis biográficos de Elder (1974) sobre personas que eran niños cuando la Gran Depresión económica de comienzos de la década de 1930. Vidas que superficialmente parecían predecibles no lo eran; y eso se descubría inmediatamente al analizarlas más de cerca. Desde luego, la Depresión es un buen ejemplo de la irrupción de lo inesperado en el curso de la vida de una persona. También son elementos inesperados en la vida las guerras, las enfermedades y los súbitos cambios de circunstancias en los afectos y en el trabajo; los accidentes, los encuentros providenciales, etcétera.

El trabajo de Elder indica que segmentos íntegros de acontecimientos de la vida, al menos cuando los reconstruye un extraño, parecían casi accidentales. Esta línea de investigación implicaría que sólo retrospectivamente *este* desarrollo profesional, *este* acontecimiento, *esta* elección parecen lógicos o inevitables. Paradójicamente, aun para la persona que está contando su propia vida, la *experiencia* de ese paso siguiente acarrea inevitablemente sorpresas. Esto apoya la hipótesis de la discontinuidad, aun cuando la persona recapacite e, inmediatamente después, el hecho le parezca inevitable.

Desde luego, todas estas observaciones se aplican también a otros tipos de historias de vida. Prácticamente todos son sensibles a las transformaciones que sufra el informante, que son invisibles para el investigador y que pueden ser inconscientes para el entrevistado. Sin embargo, en el caso del Estudio Suizo, el objetivo fue brindar un «andamiaje» temporario para que los informantes lo usaran en la reconstrucción de su vida profesional sin restringir más la presentación de esas experiencias.

En efecto, dejando de lado la restricción que supone acomodar los datos en períodos, no se establecieron restricciones para los informantes. Ellos podían crear cualquier tema, establecer cualquier secuencia, imaginar cualquier configuración de características. Además, como esta era la pregunta de apertura, no había claves que pudieran inducir una serie de respuestas. Tampoco se les pidió explicaciones a los informantes; simplemente se les dijo que contaran y,

una vez que la trayectoria había sido relatada, se les formulaban preguntas para aclarar algunos puntos.

Los informantes, en su mayoría, no tuvieron dificultades para trazar la trayectoria, averiguar las diferentes fases y asignarles títulos temáticos. Pero necesitaron tiempo para hacerlo, para recuperar el material, ordenarlo y decidir entre las experiencias primarias y secundarias. Globalmente, los informantes evocaron tres clases de temas: 1) temas metafóricos («ahogarse», «asentarse», «desencanto», «volver a empezar»); 2) temas administrativos («durante mis estudios», «conseguir empleo», «ascender a docente del secundario superior»), y 3) temas históricos («la creación del colegio secundario», «la segunda gran reforma», «Mayo de 1968»). Todos estos temas se referían a reformas estructurales en el sistema docente o a hechos históricos que tuvieron repercusiones en la vida escolar.

Diversos grados de conciencia

La extensión de la narrativa resultante, su nivel de detalles y su aparente reflexividad, así como el acceso de los informantes individuales a las emociones vividas antes en su vida, todo esto varió fuertemente de un informante a otro. Yo había dado por sentado que contar era un estímulo para recordar, que contar rehabilitaba temporariamente episodios significativos, y así proporcionaba un marco para hablar del pasado, es decir, para hacer comprensibles los eventos individuales, haciendo que los informantes tomaran conciencia del todo al cual pertenecían y determinaran el efecto que un acontecimiento de su vida pudo haber tenido sobre otras personas (véase Polkinghorne, 1988, pág. 18). Y por último, les habíamos dado a nuestros informantes tiempo para reflexionar —algo que muchas veces no se hace en las entrevistas narrativas— mientras se encontraban en una situación interactiva (la entrevista).

Los informantes proveyeron toda clase de material. Algunos materiales fueron tan esquemáticos, tan indiferenciados, que, después de varios intentos vanos de darles sustancia con preguntas aclaratorias, yo llegué a la conclusión (probablemente demasiado apresurada) de que mentes empobrecidas construyen mundos empobrecidos. Recuérdese

que estoy hablando aquí de profesores de nivel secundario, respecto de los cuales mis expectativas eran altas.

Muy pronto surgió una diferencia importante: esta misma subserie de personas insistió en afirmar que nunca hasta ese momento habían pensado en su carrera profesional. Habían atravesado las etapas de su vida profesional a veces satisfactoriamente, pero al parecer con escaso control consciente de su punto de partida, su rumbo y el sentido que sustentaba su carrera en general. Ahora bien, es difícil saber si este hecho era un problema de recuperación de la memoria de largo plazo o una simple falta de reflexión. Se interrogó con cuidado a los informantes en busca de detectar signos de intimidación, sospecha, enfermedad y hasta discapacidades orgánicas. Evidentemente, hay narrativas y narrativas, según el informante. Es preciso ser sumamente cuidadosos al hacer afirmaciones que conecten las narrativas con lo que Husserl llamó «experiencia pre-predicativa». Algunas personas no tienen nada que contarnos acerca de su pasado, en gran parte porque quizá se han contado poco a ellas mismas durante toda su vida. Esto no significa que en circunstancias diferentes no serían capaces de contarnos algo más. Como se deduce de la idea de «conocimiento tácito» de Polanyi, probablemente esas personas saben mucho más que lo que son capaces de decir. Su energía se ha aplicado a otras cuestiones.

Más allá de todo esto, existe otra hipótesis más amplia: la de que tal vez estos informantes estén tan empantanados en las «actitudes naturales» de su trabajo y sus circunstancias, en sus ideas preconcebidas, que exista muy poca distancia reflexiva con la que se pudiera trabajar. Debo pensar en este punto en la experiencia de Malinowski con los trobriandeses. El sostuvo que estas personas encontraban sus creencias y percepciones tan obvias que permanecían fuera de su percatación consciente y, por lo tanto, no las podían enunciar. Fue entonces el propio Malinowski quien formuló la visión del mundo en lugar de los trobriandeses; un paso indudablemente peligroso.

Pero otros profesores de nuestra muestra presentaron trayectorias precisas, detalladas, formuladas con una oratoria fascinante que reflejaba las ambigüedades, ambivalencias y contradicciones de la vida profesional. Estas personas parecen veraces y este tipo de ejercicios lo pone en eviden-

cia. Presumiblemente, los profesores descubrieron estos relatos y reflexionaron sobre vínculos y significaciones, porque, como dijo uno de ellos, «Yo pienso en estas cosas. He pensado en estas cosas a lo largo de toda mi carrera». Lo que no está claro es si nos enfrentamos aquí con diversos estilos individuales de cognición, con un acceso diferencial a la memoria o con diferencias más fundamentales. Las pruebas experimentales indican, por ejemplo, que los recuerdos están compuestos por sucesos y episodios que se recuerdan a grandes rasgos, con unas pocas características específicas para cada «fragmento» de recuerdo (Loftus, 1979). El resto se rellena. Parece razonable pensar que algunas personas tienen mayor capacidad de recuperación de los recuerdos que otras; o que algunas personas son más hábiles para rellenar que otras.

Vale la pena que nos detengamos un momento aquí para señalar que son datos como estos los que vuelven locos a los especialistas en ciencia social. Ambigüedad, contradicción, ambivalencia son obstáculos para la medición, el análisis y la interpretación; y es lógico que lo sean. La ambigüedad, la contradicción y la ambivalencia reflejan las complejidades inherentes a la condición humana, y todas requieren formas de representación expresivas (como las narrativas, realistas o de ficción) para poder ser captadas sin gran distorsión (véanse Eisner, 1988, 1991). Y pueden significar literalmente muchas cosas, tanto para sus autores como para los investigadores. En otras palabras, en conjunto no son ortogonales; y tomadas singularmente, no pueden reducirse con facilidad a códigos alfanuméricos ni ser evaluadas o manipuladas con algoritmos probabilísticos. Se podría decir que es más fácil analizarlas en su propia salsa, con métodos más fenomenológicos.

La coherencia retrospectiva

Por otra parte, estos relatos —a la manera de la obra de arte— parecen estar organizados más coherentemente que lo está la inherente vaguedad de la vida a lo largo del tiempo. Nos enfrentamos aquí, entonces, con uno de los problemas clásicos de las historias de vida. Expresado simplemente, todos tenemos una tendencia a reinventar nuestro pasa-

do con el propósito de dar sentido al presente. Como lo expresan Ross, McFarland y Fletcher (1981), las personas son historiadores revisionistas de su propio pasado. Todas las personas recuerdan selectivamente comportamientos pasados con el propósito de darles coherencia respecto de sus actuales actitudes.

En este punto las pruebas experimentales y clínicas son particularmente fuertes. Ya a fines de la década de 1940, Hebb (1949) había demostrado que a lo largo de la adultez los recuerdos tempranos se revisaban como una función de las experiencias posteriores. Sin embargo, en algunos casos esto era el resultado de nueva información y se percibía como una «comprensión más profunda» o como una «comprensión más verdadera» del propio pasado. Este último aspecto es digno de destacar, pero no invalida la tesis de Hebb.

Con la misma inspiración, los psicólogos sociales experimentales tomaron biografías, alteraron las actitudes de sus sujetos, y después descubrieron, como lo esperaban, que los acontecimientos y las percepciones del pasado se reacomodaban para adaptarse al nuevo conjunto de actitudes (por ejemplo, Ross *et al.*, 1981). En otras palabras, podemos decir que aquí entran en juego influencias sociales identificables. De igual modo, experimentos de carácter más clínico han puesto en descubierto «efectos del estado de ánimo» (Clark y Teasdale, 1982; Cohen, Towbes y Flocco, 1988). Los pacientes deprimidos recuerdan mucho mejor los eventos negativos de su vida que los positivos; y viceversa. Otros han comprobado una sobrerrepresentación de recuerdos de la adolescencia y de los primeros años de la vida adulta (Fitzgerald, 1988), y de recuerdos de experiencias importantes o vívidamente personales: se trata de los llamados recuerdos «de flash» (Brown y Kulik, 1977).

Si examinamos vidas individuales con más atención, descubrimos secuencias que son objetivamente mucho menos ordenadas y predecibles (véase Cohler, 1982, págs. 206-41). Sin embargo, en algún momento de la vida los relatos de los individuos son experimentados como internamente coherentes. ¿Por qué esa preocupación por la coherencia?

Clínicamente, la coherencia con uno mismo ayuda a mantener la estabilidad de la identidad, a ser la misma persona a lo largo del tiempo. Desde ese punto de vista, la psicopatología sería un estado en el cual algunas de nuestras his-

torias han sido dislocadas; y la terapia sería un ejercicio de reparación de la historia personal (véase Howard, 1991). Otros teóricos, como Paul Ricoeur (1984), plantean que todos luchamos, en la narrativa de nuestra vida, por recrear las mismas características de las historias o los relatos épicos: un principio, un medio y un fin, entrelazados de manera coherente.

Presentación del yo autobiográfico

Por astutos que los entrevistadores clínicos del Estudio Suizo pudieran haber sido, era imposible evitar las ambigüedades de las sesiones de entrevista en las que un extraño cuenta su vida profesional a otro. Aun en las mejores condiciones —cinco horas de entrevista, dos sesiones para permitir que ambas partes digirieran el material y, en caso necesario, revisar las aparentes discrepancias—, yo tuve conciencia de tres trampas. La primera era «goffmanesca»: la sensación de que algunas personas disponen de historias diferentes de su pasado según los diferentes oyentes, historias que con frecuencia enmascaran episodios menos agradables, ocurridos «entre bambalinas», o simplemente crean una persona que a juicio del informante satisfará al entrevistador sin ejercer demasiada violencia sobre su propio código ético o ideológico.

En todo caso, buena de parte de esto puede atribuirse al autoengaño más que a la ingenuidad, lo que a su vez plantea la cuestión del acceso a las propias cogniciones y a los propios recuerdos. Es absolutamente cierto, por ejemplo, que en los casos en que los relatos de los informantes concordaban con los de sus pares o estudiantes, las diferentes versiones no siempre coincidían y a veces diferían notablemente. Pero ¿los pares o los alumnos tienen necesariamente una mejor percepción que nuestros informantes acerca de ellos mismos? Si nos hubiéramos dirigido a los íntimos, cónyuge, amigos, etc., tal vez esas pruebas de confiabilidad habrían sido más convincentes.

Después nos enfrentamos con la inevitable situación en la que un informante negocia y concreta el significado de su vida con el entrevistador. Este dilema —que el entrevistador inevitablemente interviene, y así moldea parte del ma-

terial resultante— ha sido enormemente comentado a partir del «dialoguismo» de Bajtin; y, más empíricamente, de los trabajos de Mishler (1975, 1986). La formulación de las preguntas, el tono de voz, las interrupciones y la manera de dar aliento; la iniciación o la conclusión de un tema, la gesticulación que acompaña a las preguntas y a las respuestas, todas estas cosas son interpretadas de una manera que forma parte del relato de un informante y que compromete su autenticidad. Como Mishler sostiene convincentemente, la historia es en cierto modo «una producción conjunta», un intrincado ballet interpersonal:

«. . .los interrogados aprenden a distinguir, a partir de la forma en que los entrevistadores responden a sus preguntas (reformulando la pregunta original, aceptando la respuesta y avanzando hacia la pregunta siguiente en busca de más información), los significados que las preguntas buscan y quieren obtener en sus respuestas. . .» (1986, pág. 56).

Ha habido también otras demostraciones de la co-creación de los datos de la entrevista, tanto a través de las observaciones como del estudio de las transcripciones (por ejemplo, Brenner, 1982; Garfinkel, 1967). Una de las hipótesis afirma que gran parte de todo esto se debe a la situación relativa del entrevistador y el entrevistado. En la mayoría de los casos, la entrevista narrativa implica una asimetría de situación; el informante siente, justificadamente o no, que es interrogado, aunque amablemente, y que más de allá de cierto punto, la veracidad podría ser imprudente. En este aspecto, Connelly y Clandinin (1990) hablan de «narrativas compartidas» e insisten en la «igualdad y confianza» para obtener una auténtica autonarrativa. Por supuesto, llegar a establecer semejante complicidad toma tiempo, casi todo el tiempo de la amistad. No se puede acelerar este proceso a voluntad. Ni tampoco podemos dar simplemente por sentada la existencia de una comunidad de sentido entre investigadores e informantes. De hecho, es dudoso que existan atajos que pudiesen salir airosos de las estrictas pruebas de reactividad o confiabilidad, o que pudiesen siquiera refutar la sensación que tiene un informante de estar siendo utilizado como recompensa por el privilegio de ser escuchado atentamente por un entrevistador.

Y por último, muchos de los informantes, tal como en otras entrevistas biográficas, pensaron que el ejercicio de revisar su vida era una recompensa suficiente por el tiempo invertido. Estos informantes vieron en la situación no sólo una rara ocasión para reflexionar, para poner distancia en su visión de su vida profesional, sino también como un momento propio, como un momento en el que ellos hablaban y un entrevistador escuchaba pacientemente. Aquí, el mérito del ejercicio de «poner la carrera en fases» fue que el informante controlaba el proceso. En consecuencia, la secuencia de fases estaba ya trazada, y los elementos constitutivos de cada una de esas fases habían sido ya señalados antes de que el entrevistador interviniera. Aquí uno de los objetivos fue precisamente atenuar la sutil connivencia y la renegociación de significado que Mishler y otros han abordado.

Es difícil saber, después de cinco horas de entrevista clínica, a qué grado de autocomprensión accedieron los maestros. Por cierto, muchos dijeron que rara vez habían pensado de este modo en su carrera, que el proceso les había proporcionado una perspectiva diferente o nueva, que el flujo y la trama de su vida docente, que siempre les había parecido accidental, tenía hilos más fuertes de lo que ellos habían imaginado. Nos encontramos aquí con trazos de la imagen de Polkinghorne, ya señalada, según la cual la propia existencia llega a ser un todo en la narrativa por la vía de entenderla como expresión de una historia simple en despliegue.

Para muchos otros autores que hacen entrevistas biográficas con maestros, no hay duda acerca de ese punto. Para Connelly y Clandinin (1988, 1990), como también para otros que trabajan en una línea similar (véanse Butt y Raymond, 1989; Grumet, 1988), la entrevista narrativa es la clave para la autocomprensión y, desde esta, para el cambio. Sus entrevistas son típicamente interactivas, o se llevan a cabo como parte de un proceso grupal. Analíticamente, los investigadores tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la carrera docente. Desde el punto de vista de la experiencia, el proceso se parece más a un grupo de apoyo mutuo para poner en vigencia un cambio en la propia vida. Por lo tanto, las narrativas

pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal. Pero al parecer no hay muchos datos duros más allá de los informes personales según los cuales las narrativas mismas son la clave del proceso, especialmente teniendo en cuenta que muchos informantes acuden a estos grupos en un momento en que perciben una transición. Además, como mezcla de investigación y elevación de la conciencia, este método plantea ciertas cuestiones espinosas, cuestiones de validez (por ejemplo, la «colusión») y de ética (por ejemplo, la intrusión).

Cómo analizar entrevistas biográficas: algunos supuestos

¿Cuál es el mejor vehículo para examinar las entrevistas narrativas? ¿Existe un término medio entre someternos a nuestro material e imponer nuestra voluntad sobre él? Desde luego, esto depende en gran medida de nuestra ética y de nuestra epistemología. Pero aun entre los investigadores más «idealistas», hay fenomenólogos e interaccionistas simbólicos que condensan o transforman las transcripciones de las biografías y las vinculan luego a sistemas de sentido más genéricos: arquetipos, constructos y hasta teorías. Vale la pena recordar que Blumen mismo, el «padre» del interaccionismo simbólico, estaba teóricamente orientado, como también lo estaban Merleau-Ponty, Ricoeur y otros fenomenólogos fundacionales.

Polkinghorne (1988), figura autorizada en el estudio de la narrativa, adopta una postura relativista sobre la indagación narrativa y sostiene que las biografías pueden y deben ser analizadas y no sólo descriptas. Este autor piensa que un informe de investigación sobre la narrativa que sea válido «recrea la historia que ha conducido al final del relato y extrae de ella los factores significantes que han "causado" el evento final» (pág. 171). Por lo tanto este final es considerado «razonable y verosímil», tal como en el trabajo de los historiadores y los terapeutas. Sin buscar leyes generalizables, podemos responder a la pregunta de por qué sucedió algo: «porque las cosas habrían sido diferentes si la combinación de acontecimientos hubiera sido otra» (pág. 171).

Polkinghorne llega a la conclusión, apoyándose en Ricoeur (1984), de que los investigadores pueden legítimamente utilizar un conocimiento «basado en las reglas que describen la propensión de los seres humanos a actuar o reaccionar en determinadas situaciones» (pág. 173).

Polkinghorne sostiene que estas reglas se aplican tanto a las situaciones imaginarias como a las reales. Sin embargo, no son leyes formales, científicas ni físicas, sino más bien «disposiciones a actuar de cierto modo» (pág. 173). Esta posición es adoptada también por los antropólogos culturales (véase Geertz, 1983, sobre la necesidad de combinar el conocimiento de «experiencia cercana» y el de «experiencia remota»). Esta postura tiene un considerable apoyo epistemológico (Bhaskar, 1982; Harré y Secord, 1972; véase Huberman y Miles, 1985).

Mi propio análisis adoptó la forma de una serie de compresiones de los datos, inspirada en gran parte en el trabajo de Amadeo Giorgi en fenomenología psicológica (1975), derivada de Merleau-Ponty. Giorgi avanza progresivamente desde las transcripciones originales de narrativas hasta los resúmenes que traducen el material en un idioma vernáculo más cotidiano. Luego el autor condensa el material en lo que llama «unidades de sentido discriminadas», que son fragmentos de baja inferencia de los resúmenes. Por ejemplo, 10 líneas de narrativa se convierten en una unidad de sentido: «S busca un error posible: distingue entre 5 horas en el horno y 5 horas calentándose entre 90 y 110 grados» (pág. 55). Desde este punto, Giorgi avanza hacia un lenguaje más psicológico, en un esfuerzo por «respetar el fenómeno. . . que se tiene enfrente». Así, la unidad de sentido que acabamos de ver se convierte en lo siguiente: «la reflexión sobre los procedimientos revela una "ambigüedad vivida": S se da cuenta ahora de que hay una fundamental diferencia donde él previamente daba por sentado un sentido unívoco» (pág. 55).

El trabajo, como Giorgi mismo lo dice, es metódico, sistemático y riguroso. Este trabajo sigue el paradigma fenomenológico clásico de «volver a los fenómenos mismos». Los fenómenos se describen, y se someten a lo que se llama una «variación imaginativa», que da origen a una versión comparable, pero presumiblemente más profunda o «esencial» del material. Los fenomenólogos llaman a esto (con una ex-

presión poco feliz) «intuición eidética de las estructuras mismas». En el caso de Giorgi, nos aventuramos un paso más, prudentemente, en un terreno más inferencial. Esto constituye lo que Geertz quiere decir cuando habla de un corpus de experiencia remota, y es forzosamente interpretativo; en este caso ha de interpretarse dentro de un marco clínico.

Condensación progresiva en el estudio del ciclo de vida

Es difícil creer que se pueda seguir el mismo procedimiento para las 160 entrevistas, pero en general así fue como se trabajó. Desde luego la tarea llevó meses. Hubo muchas trampas a lo largo de todo el camino. Como Mishler ha demostrado recientemente (1991), las decisiones que se toman aun en los «cortes» de las transcripciones (la manera en que se las ubica en la página) pueden llevar a diferentes interpretaciones. Además, al condensar los datos surge invariablemente alguna versión de análisis del discurso o de análisis del contenido. Ambos tipos de análisis están por lo general separados del contexto. El análisis del discurso no se refiere al sentido personal; y los procedimientos de análisis del contenido suelen cometer el error —que ya señaló hace mucho tiempo Jacobson (1960)— de sacrificar la secuencia de una narrativa o de una serie de narrativas (lo que Jacobson llama «lo contiguo» o «lo sintagmático») en beneficio de un foco temático. En otras palabras, a medida que se arrancan los temas comunes de las entrevistas, desaparece la *sucesión* de «unidades de sentido». Evidentemente, hay algo forzado en un análisis biográfico en el que la dimensión temporal desaparece de la narrativa.

Habiendo revisado ya la primera parte del proceso de condensación del material, permítaseme ilustrar las fases posteriores. Aquí el proceso reductivo es mucho más drástico: de hecho culmina en un modelo normativo.

El material, equivalente a las «unidades de sentido» de Giorgi, fue trasladado a un protocolo de 25 páginas con un formato idéntico para los 160 informantes. La secuencia de temas dados por el informante se enumeró en su orden, junto con sus rasgos característicos. Todo esto estuvo acompañado por citas que agregaban el contexto y las particu-

laridades. Luego comenzó la delicada tarea de comparar secuencias, temas y características dentro de los subgrupos y entre ellos. Esto se hizo con técnicas bastante convencionales de análisis de contenido, sobre todo las que se utilizan para los datos sociolingüísticos. La regla clave que se estableció fue que un tema común tenía que incluir o bien el término específico o bien un análogo denotativo; y que por lo menos dos aspectos descriptivos del tema tenían que ser idénticos. Por ejemplo, un informante podía evocar una fase de «estabilización» (véase más abajo) y otro informante una fase de «asentamiento», usando ambos por lo menos dos aspectos idénticos para describir ese período. El análisis de contenido de los protocolos se realizó independientemente, y luego se los comparó en procura de su confiabilidad interna. Los protocolos sólo entraban en el análisis cuando estas confiabilidades superaban el umbral del 0,80.

Este procedimiento equivale básicamente a una superposición de trayectorias individuales. Pero no debemos ilusionarnos con la viabilidad de una técnica de *pooling* para relatos que, examinados de cerca, son cualitativamente diferentes, así como lo son las vidas. Aun en los mejores casos, como Wittgenstein (1953) ha demostrado tan convincentemente, cuando analizamos significados rara vez obtenemos límites claramente demarcados o propiedades «esenciales». La explicación conveniente que por su parte ofrece Wittgenstein es que los conceptos se parecen entre sí como los miembros de una familia: poseen ciertos rasgos que se superponen pero no necesariamente tienen un rasgo común. Si los temas del estudio hubiesen tenido límites claramente definidos, eso hubiera constituido un indicio de que el conjunto de datos había sido sobresimplificado por el análisis.

Obviamente, todos los sistemas de categorización son arbitrarios, incluyendo los orientados hacia la teoría, que al menos tienen el mérito de ser coherentes y de poseer un marco para que los lectores apliquen las categorías. En efecto, hay demasiados sistemas de categorías o conglomerados temáticos que son *sui generis*: simplemente están allí, en la biografía, herméticamente desvinculados de otro estudio con el mismo foco. Por otra parte, no siempre el investigador tiene conciencia de lo cultural o conceptualmente provinciano que puede llegar a ser en su intento de extraer temas o generar categorizaciones para las narrativas de los maes-

tros. Consideremos la maravillosa demostración que de esto hizo Lakoff (1987) al ilustrar categorizaciones populares y prototípicas donde, por ejemplo, «el fuego, las mujeres y las cosas peligrosas» constituyen una categoría significativa y funcional en algunas subculturas africanas. Es improbable, sin embargo, que a ninguno de nosotros, al estudiar la biografía de un maestro en la que aparecieran estos tres componentes, se nos ocurriera ponerlos juntos como categoría, a menos, desde luego, que el informante lo hubiera hecho.

Volvamos ahora al estudio del ciclo de vida. El primer producto deliberadamente analítico fue un gráfico para cada subgrupo. Consideremos un gráfico que despliega los datos para mujeres con entre 5 y 10 años de experiencia docente en el nivel secundario inferior (el «*Cycle d'Orientation*»). (Véase la figura 9.1.)

A la izquierda se puede observar el rango de años mencionados por estos 11 informantes para cada una de las tres fases evocadas. Los temas para las fases (por ejemplo, fase 1: iniciación de una carrera y compromiso inicial) son míos, y también lo son los encabezamientos de la fila superior: las corrientes seguidas por los informantes antes de la docencia. La sección del medio reagrupa expresiones de los informantes, con relativamente poca transformación.

¿Qué podemos aprender aquí? En esta representación, la primera fase divide a los que evocan «comienzos fáciles» de los que tuvieron «comienzos penosos». Los «comienzos fáciles» incluyen relaciones positivas con los alumnos, alumnos «manejables», sentido de dominio pedagógico y entusiasmo. Un comienzo es penoso, por el contrario, cuando el docente siente el peso del rol y está angustiado, tiene alumnos difíciles, trabaja demasiado, sufre un estricto control por parte de los funcionarios administrativos y se siente aislado dentro de la escuela. Los números que se encuentran próximos a los temas y encima de las flechas en la figura 9.1 se refieren a los informantes que mencionan reiteradamente el tema (como su «leitmotiv») y por lo menos dos de sus aspectos constitutivos, como también a los docentes que siguieron secuencias idénticas. En cuanto al material temático, por lo menos la cuarta parte de los miembros del subgrupo tuvo que compartir un tema o secuencia común para incluirlos en el gráfico. Este criterio se vuelve sumamente restrictivo a medida que se combinan las secuencias y en las

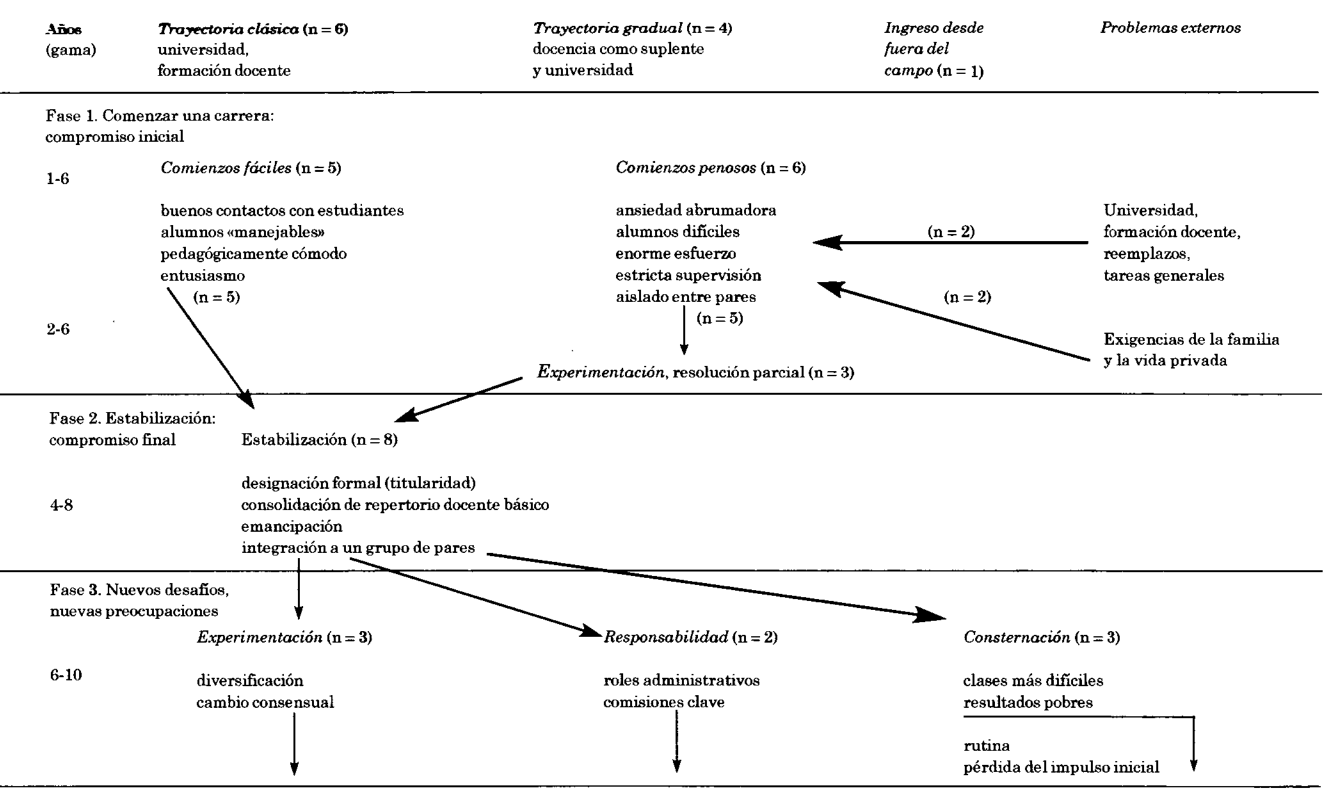


Figura 9.1. *Trayectoria profesional para mujeres del* Cycle d'Orientation *(grados 7 a 9), 5-10 años de experiencia docente (n = 11).*

fases posteriores que algunos informantes no mencionan, pero hace que el proceso se transparente porque mantiene simultáneamente un hilo temporal y temático que recorre todo el análisis.

La segunda fase, la fase de «estabilización», es digna de ser comentada porque representa casi un arquetipo para los maestros más jóvenes. El tema contiene invariablemente dos aspectos; y ambos están presentes aquí. El primero se relaciona con la estabilización pedagógica: sentirse cómodo en el aula, consolidar un repertorio básico, diferenciar los materiales y las lecciones a la luz de las reacciones o del desempeño de los alumnos. El segundo aspecto concierne al compromiso con la profesión, que se interseca con el momento de la carrera. En realidad, esos dos aspectos son lugares comunes en la bibliografía del ciclo de vida (p. ej., Rosenbaum, 1983) y aparecen con frecuencia en trabajos empíricos sobre la carrera docente.

Los dos aspectos restantes figuran en la mayoría de los subgrupos, aunque no en todos. En «afirmación personal» o «emancipación», los maestros empiezan a sentirse libres para seguir sus propias ideas y enfrentarse más agresivamente con los supervisores. «Integrarse en un grupo» de pares significa precisamente eso, pero en muchos casos esa integración no se logra en el momento de la «estabilización».

El tercer bloque horizontal, que corresponde al período siguiente, «nuevos desafíos, nuevas preocupaciones», nos lleva de vuelta a otra de las «fases» modales revisadas antes. Una subserie de informantes evoca explícitamente una fase de «experimentación» o «diversificación» y / o ciertos intentos de conseguir los «consiguientes cambios». Una vez que se ha logrado un nivel básico de dominio de la clase, afirman algunos informantes, se siente la necesidad de perfeccionarse y diversificarse.

Por un lado, los docentes advierten que pueden obtener mejores resultados y más satisfacción diversificando sus materiales y el manejo de la clase. Por el otro, sienten por primera vez el gastado aliento de la «rutina». Un docente lo expresó así: «Si no lograba introducir algo novedoso en mi trabajo, me hubiera marchitado sin darme cuenta». Sobre esto se reflexiona en el período siguiente («consternación»).

Además, estos experimentos trascienden el aula. Si bien no se puede decir que abarquen todo el ámbito escolar, se re-

fieren por lo menos a muchas aulas y por lo general suponen un trabajo en colaboración. Estos aspectos están presentes en casi todos los relatos de la fase de «experimentación». Cuando recordamos que en este trabajo no hay materiales de estímulo y que a los informantes no se les ha preguntado si atravesaron una fase de «estabilización» o de «experimentación», estos datos resultan especialmente sugerentes.

La fase de «experimentación» es sólo una de tres secuencias posibles; y la otra secuencia modal, la «consternación» (véase la figura 9.1), es mucho menos trillada. De hecho, las «clases más difíciles» caracterizan a los maestros que «evocan comienzos fáciles». Este punto merece ser analizado. Y por último, el tema de la «responsabilidad» caracteriza a las personas que después encontrarán espacios administrativos; evidentemente, esta gente está en ascenso en la escala jerárquica y muy pronto se convertirá, a los ojos de sus pares que permanecen en el aula, en personas de una especie diferente y a menudo sospechosa.

Secuencias modales

Se trazaron gráficos para cada uno de los 16 subgrupos del estudio (cuatro «grupos de experiencia», ambos sexos, y nivel secundario inferior y superior). Esto tomó varias semanas. Luego se construyeron sucesivas superposiciones analíticas a través de los grupos, sexos y niveles, tomando cuidado de respetar los datos en bruto cada vez que se agrupaban temas, aspectos y frecuencias. Culminamos este proceso con 4 secuencias modales, que abarcan el 90% de los 133 protocolos utilizables, pero que representan un número mucho menor de secuencias que las encontradas en cualquiera de los gráficos.

Secuencia 1. La armonía recuperada

Este proceso es común a los grupos más jóvenes (entre 5 y 10 y entre 11 y 19 años de experiencia), y abarca el 17% de esa población:

Comienzos penosos ⟶ Estabilización ⟶ Experimentación

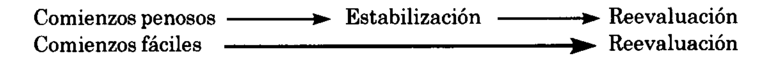
Prácticamente en todos estos casos *el tema y la secuencia generales son idénticos entre los informantes*, y la mayoría de los aspectos para cada tema son los mismos; es decir, reflejan los que aparecen en la figura 9.1.

¿Todos los docentes deben tener comienzos penosos? No necesariamente, pero la tercera parte de la muestra representó de ese modo su experiencia inicial, y definió a la primera fase exclusivamente en esos términos. En otros lugares del estudio, les pedimos a nuestros entrevistados que revisaran sus años iniciales de docencia con mayor detalle. Prácticamente la mitad de los informantes recitaron una letanía conocida: sensación de ser superado por el trabajo, un permanente método de ensayo y error, vacilación entre el rigor y la permisividad excesivos, agotamiento, dificultades con la disciplina de los alumnos, miedo al juicio de los otros profesores y de los funcionarios, intimidación por parte de algunos alumnos. Además, estas descripciones surgieron *después*, y no antes, del programa formal de preparación del maestro, descubrimiento que no se restringió a Suiza, ni siquiera a los estudios europeos. Como sabemos, los médicos internos hablan también de este modo, aun los que se desempeñan bien en su residencia. Por lo tanto, tal vez exista un umbral (bajo) para la cantidad de preparación que es necesaria para afrontar la responsabilidad concreta del aula. Y tal vez ese umbral exceda la preparación que nosotros podemos brindar en los programas de formación docente previa al ingreso. Vale la pena señalar que las personas que experimentaron las menores dificultades iniciales fueron, como era de prever, docentes que habían hecho numerosos reemplazos, pertenecían a familias grandes, habían sido líderes de campamento; consejeros escolares o «turistas» —sobre todo hombres— que habían ingresado a la profesión accidentalmente, sólo para echar un vistazo.

Debido a las limitaciones de espacio me limitaré a esbozar las secuencias siguientes y ofreceré una breve explicación de cada una. El lector interesado en una descripción más detallada puede consultar otras fuentes (Huberman, 1989*a*, 1993).

Secuencia 2. Reevaluación

Los maestros de este grupo pertenecen también al rango de entre 5 y 10 y de entre 11 y 19 años de experiencia.

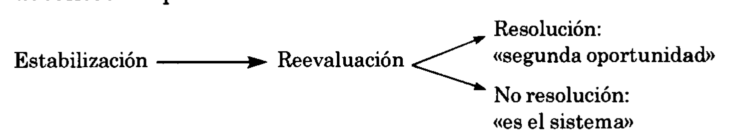


Permítaseme concentrarme ahora en un leitmotiv del tema de la reevaluación: el aburrimiento incipiente («¿acaso tendré que morir con un pedazo de tiza en la mano?»), que produce dudas acerca de la elección de la carrera («en realidad yo no elegí; caí en la docencia. Y ahora es demasiado tarde para retroceder»), después de 2 o 3 amargos años con alumnos difíciles, un horario incómodo y colegas y funcionarios competitivos.

Lo que resulta sorprendente respecto de este perfil profesional es que, al menos superficialmente, es impredecible a partir de la primera fase de la carrera. En la mayoría de los aspectos, estos docentes se parecen a sus colegas, aun en los acontecimientos de su vida privada. Tampoco pudimos, en el transcurso de los análisis estadísticos más elaborados del conjunto de datos, aislar los factores que discriminaban entre estos maestros y, por así decir, los que pasan de un período de «estabilización» a otro de «experimentación». Tal vez la situación se repita.

Secuencia 3. Reevaluación: resolución y no resolución

Hemos avanzado mucho ya en el ciclo de la carrera y describiremos ahora a los docentes con entre 11 a 19 años y entre 20 y 29 años de experiencia. ¿Hay vida todavía en estos docentes después de la «reevaluación»?



Entre los docentes que hablan de una fase de «reevaluación», la fase posterior tiene invariablemente algo que ver con su éxito en el proceso de avance. Uno de los resultados más escalofriantes del estudio fue el siguiente: entre este

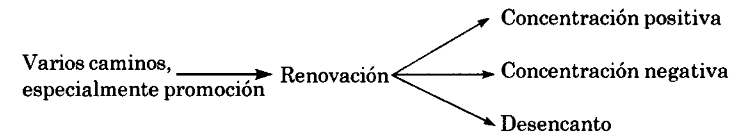
subgrupo de docentes con entre 12 y 30 años de profesión, fueron menos los que lograron una resolución —en sus propios términos— que los que no la lograron. Además, sus descripciones tienen todo el aire de lo definitivo; ellos, por lo menos, no ven signo alguno de evolución en años venideros.

¿Quiénes son estas personas? Un análisis más fino de los protocolos indica la existencia de dos grupos. Uno incluyó a los docentes cuyos comienzos fueron tan difíciles que hasta en algún momento llegaron a preguntarse si la docencia era su verdadera vocación. Otros se deslizaron por los años iniciales y luego atravesaron un período muy duro. Un período que, según lo expresó el grupo suizo, les dio «con la piedra en los dientes». Este choque, junto con otras reflexiones, produjo la primera «reevaluación» seria. Otros docentes dentro de la misma familia pensaron que habían albergado expectativas irreales respecto de la profesión, de sus colegas y alumnos y de ellos mismos. La consiguiente toma de conciencia parece producirse súbitamente, una noche, como el golpe de un martillo. Esa toma de conciencia podría formularse más o menos así: «que la docencia lo desgasta a uno, que todo el mundo se empantana (. . .) que tal vez en 20 años yo llegue a ser como los sonámbulos arrugados que veo en las reuniones de personal».

Lo que caracteriza a este subgrupo de docentes es la *intensidad* de la fase de reevaluación. Los distingue también su impresión de revivir esa fase en uno o varios puntos de su carrera, de no lograr superarla. Esto se aplica tanto a los que luchan por avanzar como a los que se entregan y piden licencias por enfermedad, inician cursos en la universidad, se arrojan en nuevos proyectos educativos o se desentienden en gran medida de la vida docente para dedicarse a otras actividades en otros ámbitos. Es muy frecuente que se intenten todas estas soluciones; pero rara vez funcionan. En presencia de este hecho, los datos requieren una relectura más clínica. Todo parece indicar que, contrariamente a la creencia popular dentro de la profesión docente, la «reevaluación» en la mitad de la carrera no es necesariamente una experiencia universal, un «crecimiento» benévolo, una suerte de heraldo de futuros tiempos mejores.

Secuencia 4. La «renovación» con un resultado positivo o negativo

Esta es la trayectoria más representativa. Inicialmente incluye al 40% de los maestros de los tres grupos de experiencia (11 a 19, 20 a 29 y 30 a 39 años de experiencia); aunque, teniendo en cuenta la posterior bifurcación de la secuencia, este porcentaje disminuye.



El término «renovación» (otros informantes hablan de «reforma» o de «cambio importante») implica en este caso reforma estructural y se vincula fundamentalmente con ciertas influencias socio-históricas: con una serie de reformas estructurales en el sistema de la Escuela de Ginebra entre 1962 y 1972, amplificadas por los llamados «acontecimientos de Mayo de 1968» en París (la «revolución de los estudiantes»). Todas las escuelas secundarias se vieron afectadas y muchos docentes de nivel primario que enseñaban en los grados superiores se unieron al movimiento de las escuelas secundarias. Esto explica en gran parte el tema de la «promoción» en la figura.

Permítaseme explicar ahora las últimas fases. La expresión *concentración positiva* es de mi cosecha para describir lo que los informantes mencionaron con frases tales como «cultivar mi jardín», «cumplir con mi deber» o «especializarme». Sin embargo, el término «concentración» estuvo presente *explícitamente* en el 65% de los protocolos. Lo fundamental era que la fase de renovación había sido expansiva y ahora algunos de los docentes querían concentrar sus esfuerzos. Esto significaba concentrarse en determinado nivel de grado, tema o tipo de alumnos. Quitar la energía del trabajo docente e incrementar los intereses externos, reducir el contacto con los pares, excepto los más íntimos, y evitar las tareas administrativas adicionales o los compromisos de horas extras, sin involucrarse en las innovaciones escolares. El tono de todas las declaraciones era resueltamente optimista y con frecuencia denotaba una «autoactualización», pero se advertía también un claro sentido de retro-

ceso. Y hasta, en algunos, un alarde narcisista: «Yo ya hice mi parte; ahora déjenme tranquilo para dedicarme a lo que me gusta los años que me quedan».

Uso también la expresión *concentración defensiva*. Esta situación tiene algunos rasgos idénticos a los de la situación anterior: especialización, reducción del compromiso, utilización de la antigüedad para lograr un programa de trabajo cómodo, y la vinculación con un círculo de pares muy reducido. En este caso se trata de personas que atravesaron con gran resistencia la «fase de renovación». Son tradicionalistas, criticaron la mayoría de los cambios y desaprueban los resultados. El tono general de sus comentarios es que ahora, cuando ya se han aquietado las olas, encuentran cierta satisfacción al pensar en que todavía les quedan años de actividades que el sistema no logró corromper.

El término *desencanto* es de un entrevistado, y conlleva una sensación de amargura. La mayoría de los informantes aprobaron las «renovaciones» y participaron activamente en ellas, pero entendieron después las secuelas de modo muy parecido a los que tuvieron la actitud de concentración defensiva: alumnos amorfos, administradores hostiles, políticas mal diseñadas, papelería absurda. Sin embargo, hay dos nuevos matices. En primer lugar aparecen claramente los temas de la «fatiga» y el «cansancio». Y en segundo lugar se advierte un tinte de amargura respecto del fracaso de las reformas, amargura dirigida en gran parte a los administradores «traidores», que se hicieron humo cuando las cosas se pusieron difíciles. La mayoría de estos informantes son hombres, hombres que se mantuvieron firmes en el aula después de la fiesta y afrontaron las consecuencias. A diferencia de la mayoría de sus pares, estas personas no se trasladaron a funciones de coordinación o administrativas, y son jueces severos de los efectos de largo plazo de los proyectos de perfeccionamiento docente.

Otra hipótesis razonable es que por lo general los proyectos ambiciosos y dirigidos hacia el exterior se dan en una fase posterior de la carrera. Después de la estabilización vienen la experimentación o la renovación; y después de la renovación aparecen la limitación y la concentración. Tal vez «cultivar el propio jardín» —a la manera del personaje de la novela filosófica de Voltaire *Cándido o el optimismo*—, después de numerosas vicisitudes desalentadoras, sea algo

propio de las fases posteriores de cualquier carrera. Sin duda constituye un leitmotiv en la bibliografía del ciclo vital, con su tendencia hacia una mayor «interioridad», que acompaña los graduales cambios fisiológicos. Puede o no relacionarse con la proximidad del retiro y con el atisbo de la propia mortalidad, pero sin duda es coherente con esa hipótesis (véase Jacques, 1965). Sin embargo, en la medida en que conduce a una desvinculación de los intentos colectivos por reformar las prácticas institucionales, nos encontramos ante una dificultad que los funcionarios educativos tendrán que considerar.

Antes de finalizar esta sección, permítaseme un comentario final. Si un escenario o una secuencia modal incluyen entre el 15 y el 20% de una cohorte, ¿debemos considerar que ese porcentaje es grande o pequeño? Yo he sostenido que es grande, teniendo en cuenta que los docentes de nuestro estudio no tenían instrucciones para generar temas, aspectos constitutivos de esos temas o secuencias de sus trayectorias. En realidad, yo he agrupado algunos temas o aspectos utilizando las reglas de decisión que se discutieron anteriormente. Sin eso habría 160 trayectorias singulares; y en realidad lo son. Pero afirmo que hemos capturado en cada libreto, con mayor o menor nivel de abstracción, un «conglomerado», un nodo de personas que atraviesan una experiencia similar así como atraviesan la carrera docente. Los conglomerados son reducidos; y acumulativamente, si miramos el fin del libreto, constituyen sólo un 65% de los informantes. Pero estos tienen más en común que cualquier otra configuración que podamos discernir. Así, nos encontraremos con «familias» muy distintas de relatos de carrera, como las que hemos analizado. Las réplicas de este estudio que se han realizado en Zurich y en algunos otros lugares (Canadá, España, Bélgica) indican —pero no prueban concluyentemente— que esas familias son generalizables.

Una condensación final: un modelo del ciclo vital de los docentes

Por razones de espacio no podemos describir aquí el ejercicio final y más reductivo, el que vincula los libretos con la

bibliografía conceptual y empírica sobre el ciclo vital de los profesionales. No obstante, desplegaré el producto de ese análisis y lo comentaré brevemente. Adviértase que no estoy planteando una correspondencia término a término entre los gráficos o libretos y esta descripción simplista de la carrera docente (figura 9.2). Lo que se pretende, en cambio,

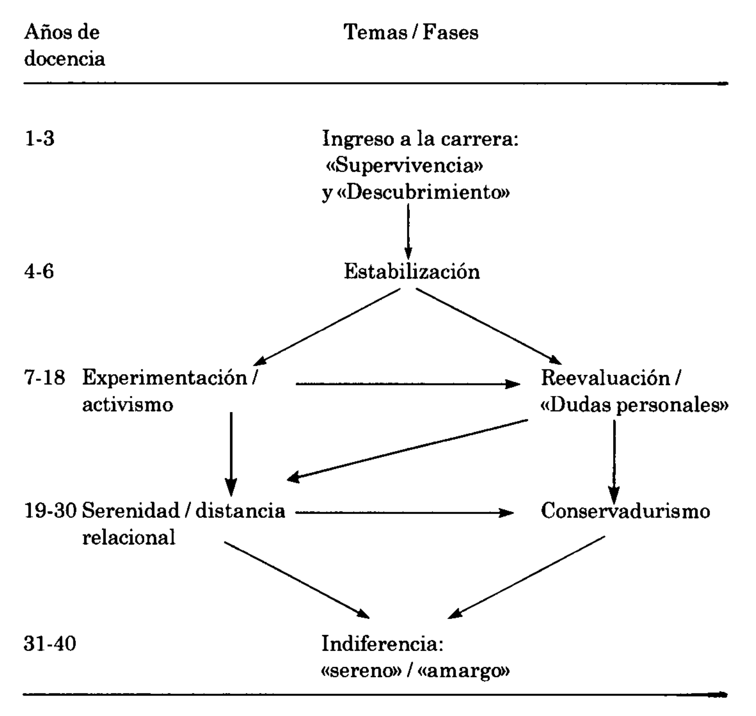


Figura 9.2. *Modelo de temas sucesivos del ciclo profesional del maestro.*

es realizar un ordenamiento económico y sugerente de ese material para lograr un modelo verosímil y quizás hasta verificable.

Como la figura muestra, hay una sola dirección de ingreso en la carrera: por la fase de «estabilización». Después, hacia la mitad de la carrera se observan múltiples direcciones, que otra vez convergen en un solo camino al final de la carrera. Según la trayectoria previa, esta fase final puede ser serena o amarga. La trayectoria más armónica sería:

Experimentación ⟶ Serenidad ⟶ Indiferencia (serena)

Y las trayectorias más problemáticas serían:

Reevaluación ➤ Indiferencia (amarga)

Reevaluación ⟶ Conservadurismo ⟶ Indiferencia (amarga)

A continuación brindaré una breve explicación del modelo. Los términos «supervivencia» y «descubrimiento» evocan en primer lugar, al iniciarse la carrera, el «choque con la realidad» inherente a la asunción de la complejidad del aula: la preocupación por sí mismo («¿estaré a la altura de este desafío?»); el abismo entre los ideales profesionales y el cotidiano desgaste de la vida en el aula; la fragmentación de las tareas; la oscilación entre la intimidad y el distanciamiento con los alumnos; la aparente incongruencia de los materiales educativos teniendo en cuenta la diversidad de las características de los alumnos (véase Veenman, 1984). En la otra columna de esta suerte de libro de balance, el tema del «descubrimiento» traduce el entusiasmo inicial de tener los propios alumnos, un aula, materiales y un programa anual, así como el júbilo de sentirse un «colega» entre pares. Con frecuencia, las dimensiones de la «supervivencia» y el «descubrimiento» coexisten; y el descubrimiento permite al docente novel tolerar la supervivencia. Pero hay también perfiles unidimensionales, y perfiles en los que estos dos temas están ausentes. Por ejemplo, los maestros que tienen escaso compromiso inicial con la docencia («echaré un vistazo») suelen no percibir las dificultades iniciales como una cuestión de «supervivencia», ni dan demasiada importancia a los aspectos principales del «descubrimiento». Estas personas adoptan una actitud más desligada, casi indiferente.

ESTABILIZACIÓN. La fase siguiente se interseca con la bibliografía clásica sobre el ciclo de vida y su tratamiento del «compromiso», la «estabilización» y la «asunción de las responsabilidades adultas» (véase White, 1952). En la enseñanza, la estabilización corresponde a una decisión (un compromiso semidefinitivo con *esta* profesión) y a un acto administrativo (la titularidad). Ese compromiso no es un asunto sencillo, porque descarta otras posibilidades (por ejemplo una carrera en la investigación o en el periodismo; una carrera artística). Esto fue especialmente duro para muchos maestros del nivel secundario superior, que mantu-

vieron abiertas otras opciones durante varios años. Algunos hasta llegaron a decir, después de quince años en la profesión, que desde que habían salido del *college*, hacía tantos años, no habían logrado decidir definitivamente qué querían hacer con su vida.

El término «estabilización» significa también una afiliación a una comunidad ocupacional, el sentirse libre ya de la supervisión directa, y un mayor dominio profesional de los temas y técnicas. El docente que inicia este proceso se ha construido ya un repertorio educativo rudimentario, que se adapta a la mayoría de las situaciones que se encuentran en los primeros tres o cuatro años de docencia; y además empieza ya a perfeccionar y modelar ese repertorio a fin de adaptarlo a las propias preferencias y al propio estilo docente. En este punto se percibe también una sensación de alivio por haber alcanzado esta etapa, de espontaneidad, de placer y sentido del humor, y hasta un cierto toque de improvisación, que se manifiesta en la capacidad de captar el momento, hablando desde un punto de vista docente.

En este punto, los informantes destacan uno o más de los siguientes tres aspectos: primero, la gradual consolidación de un repertorio docente invita a reforzar la propia influencia. Esto provoca un pequeño estallido de «experimentación» con diferentes materiales, diferente agrupación de los alumnos, secuenciamiento diferente. Luego, el deseo de tener más influencia sobre la clase lleva a tomar conciencia de las barreras institucionales que restringen esa posibilidad; y desde allí se suceden los intentos por modificar las fallas más evidentes de la escuela o el distrito escolar al que esta pertenece. Este nuevo «activismo» puede igualmente traer nuevas responsabilidades (como coordinador, como delegado), lo que a su vez abre caminos a la «promoción» en la carrera.

Y por último, habiendo estado bastante tiempo en la brecha, estos docentes dicen que están preparados para aceptar nuevos desafíos. El tema implícito en este punto es una incipiente preocupación por el creciente cansancio en la profesión, una enfermedad que los docentes ven aumentar entre sus pares de más edad.

BALANCE: LAS DUDAS PERSONALES. Aquí los síntomas van desde lo superficial hasta lo crítico, desde un deseo de reevaluar la

vida profesional hasta un molesto sentimiento de rutina y una crisis existencial total entre permanecer en la profesión o dejarla. En todos los casos, hay un momento en que se hace un balance, y la persona toma conciencia de que las otras carreras posibles tendrán que ser descartadas si no se actúa rápidamente.

SERENIDAD. Lo fundamental aquí es que la gradual pérdida de energía y entusiasmo puede ser compensada por un mayor sentimiento de confianza y autoaceptación. Citemos las palabras de un informante:

«A mí no me preocupa tanto lo que puede salir mal o lo que salió mal durante el día. Hasta me olvido de mi trabajo cuando llego a casa. Y sobre todo, creo que no espero de mí mismo más de lo que puedo dar; he dejado de flagelarme por no ser perfecto. Lo que tengo para ofrecer es suficientemente bueno para mí y también para los alumnos».

Hay aquí un tema afín: los crecientes sentimientos de «serenidad» van de la mano con un sentimiento de una mayor distancia respecto de los alumnos. Esto ha sido bien estudiado: la maestra joven avanza desde el papel de «hermana mayor» hasta el rol de abuela, pasando por el rol maternal, mientras que sus alumnos permanecen jóvenes, año tras año. En parte, son los alumnos quienes se distancian de sus maestros, y no es sólo el maestro quien se desinteresa gradualmente por establecer una relación íntima con ellos. Por otra parte, a estos docentes les interesa cada vez menos internarse en aventuras de campo, en actividades extra curriculares y, en general, se involucran menos con la vida personal de sus alumnos.

CONSERVADURISMO. Aquí nos encontramos de lleno con la «concentración defensiva». Estos docentes se quejan mucho. Acusan a las nuevas generaciones de alumnos (son menos disciplinados, están menos motivados, son «decadentes»); denuncian la imagen pública negativa de la educación, la índole laxista u oportunista de los funcionarios docentes, la falta de compromiso con la profesión que cunde entre los colegas más jóvenes, etc. Desde luego, aquí nos encontramos con la clásica investigación del ciclo vital que vincula edad

con dogmatismo, creciente prudencia, resistencia a las innovaciones, nostalgia por el pasado y más preocupación por conservar lo que uno tiene que por conseguir lo que uno desea.

INDIFERENCIA. En general, toda la bibliografía sobre el ciclo vital en la docencia señala una tendencia de creciente apartamiento e «internalización» hacia el final de la carrera profesional. Se trata de un matiz bastante positivo. El docente se va desentendiendo gradualmente de su trabajo para dedicarse a otros intereses; y se aleja de las preocupaciones «instrumentales» para dedicarse más a reflexionar. No obstante, debemos señalar que en nuestra muestra y en el trabajo específico sobre el ciclo vital de los docentes se advierten también otras tendencias: reacciones ante las ambiciones frustradas, distanciamiento de las políticas y prácticas que el docente desaprueba, la nostalgia de años más tranquilos a medida que se aproxima el retiro.

Pero aun así, estas tendencias concuerdan en general con la bibliografía sobre los ciclos vitales en la profesión. Aquí se impone la tesis de Kuhlen (1964): una empinada curva de expansión, tanto en la actividad como en la progresión de la carrera, y luego un retraimiento gradual y por lo general fluido. Pero la índole de ese retraimiento es polémica. La hipótesis básica es psicológica: es la hipótesis de una gradual «internalización» a los cuarenta o cuarenta y cinco años, sobre todo entre los hombres. Este cambio, que suele asociarse con los conocidos cambios metabólicos, corresponde al concepto de Jung de la «individuación», un desplazamiento desde la actividad instrumental hacia la reflexión introspectiva, desde el yo personal hacia el yo arquetípico.

Otras personas tienen marcos bastante similares para este cambio gradual. Los estadios de Erikson de «generatividad» e «integridad del ego», por ejemplo, concuerdan con los de Jung y con la fase última de «internalización» de Sanford (1966). Por otra parte, los sociólogos han buscado también explicaciones en ciertos determinismos y, sobre todo, en las presiones de rol social (Friedman, 1970; Riley, 1972) para dar paso a la sangre joven. Y no faltan quienes han invertido los términos del debate. Por ejemplo, Maehr y Kleiber (1981) han sostenido que el éxito profesional significa algo muy diferente para personas de cincuenta y cinco años

que para gente de veinticinco. A los cincuenta y cinco, uno podría tener otros intereses, otros proyectos, que no estarían asociados con el progreso profesional en un sentido material, pero que serían igualmente activos. Leer más, trabajar con dos o tres colegas en vez de trabajar con veinte o treinta, llevar adelante modestas experimentaciones en la clase a lo largo de varios años y hasta dedicar más tiempo a intereses personales, todas estas actividades no son necesariamente signos de un compromiso *menor* sino simplemente de *otro tipo* de compromiso.

Y por último, este modelo, como todos los modelos, tiene debilidades. Sea cual fuere su validez conceptual, este modelo es evidentemente normativo, descontextualizado y terriblemente alejado de las experiencias originales y encarnadas de las que proviene y que ha reunido. Aun si este agrupamiento se ha realizado con cuidado, y aun si el producto final se adapta bien a los conceptos dominantes en el campo, es probable que el modelo sea demasiado reduccionista de las vidas profesionales de los docentes. Tomado aisladamente, el producto es demasiado incompleto en comparación con la densidad, expresividad y complejidad del material fuente. Simplemente, estamos demasiado lejos de los detalles. Además, es como si dentro de cada fase hubiese un reciclamiento a través de fases anteriores. Por ejemplo: probablemente el período de «experimentación» tiene momentos de «descubrimiento» y luego de «estabilización». Por lo tanto, la forma apropiada habría sido más bien de hélice que de diagrama de flujo. Desde luego que así se habría logrado un modelo estadísticamente inverificable, pero es probable que su validez última hubiera aumentado, aunque más no fuese al devolverle algo de su vitalidad. Y por último, el modelo representa mal las dimensiones más sociales y económicas que los teóricos críticos han aportado a la base conceptual (p. ej., Clough, 1992).

La validez de la indagación narrativa

Cuando nos aventuramos en el terreno de la fundamentación de la validez o la autenticidad de las biografías, nos acosan todos los problemas analíticos. Considerada en el

nivel experiencial, la entrevista biográfica parece aportar datos innegables. Sin embargo, esa biografía podría ser absolutamente fantástica, una fábula, una novela y no el fiel y reflexivo relato que un maestro hace de su vida profesional a un investigador. No es que descuidemos o subestimemos con ligereza las fábulas o las novelas. Las novelas naturalistas de, por ejemplo Theodor Fontane, Honoré de Balzac o Ignazio Silone, contienen una verosimilitud arquetípica que hace que sigamos leyéndolas generación tras generación. Por alguna razón, esas obras literarias son consideradas clásicas. Pero los criterios por los cuales evaluamos sus cualidades son presumiblemente diferentes de los que aplicaríamos a los objetos de la naturaleza, a la sociedad o a la mente. ¿O no lo serán?

Epistemológicamente, si preferimos mantenernos en el nivel de la experiencia, los criterios de «validez» concernirán en esencia al tipo de cosas que muchos fenomenólogos destacan: el sentido de «resonancia intersubjetiva», es decir, vivir el relato de otro, considerarlo absolutamente verdadero pero logrando al mismo tiempo que ese relato refleje una verdad esencial o fundamental que trascienda su efecto sobre nosotros. Esta es fundamentalmente la posición de Giorgi.

Aquí se insiste en una suerte de «investigación existencial». Hay primero una investigación de una experiencia (nuestra o de otra persona) a medida que la vivimos en vez de conceptualizarla. Luego hay un intento de avanzar progresivamente hacia los temas que son fundamentales y, por lo tanto, transpersonales, lo que los fenomenólogos llaman las «estructuras del fenómeno». Fuera de Giorgi, pocos investigadores han admitido estar haciendo estos desplazamientos ontológicos, y mucho menos han mostrado cómo se comportaron en realidad al hacer esta transposición de lo fenomenológico en lo genotípico: la transposición de lo que los fenomenólogos llaman el contenido «inmanente» en el contenido «eidético».

Consideremos, por ejemplo, el trabajo de Connelly y Clandinin (1990) sobre biografías de maestros. Cuando se trata de los títulos de validez de esos relatos, estos autores acuden a cualidades como «autenticidad», «familiaridad» y «economía». No obstante, el último término parece apelar a algo más que aspectos de la experiencia de un lector o de un

oyente (véanse Reason y Hawkins, 1988; Robinson y Hawpe, 1986). Debemos señalar que Connelly y Clandinin están también interesados en la «verosimilitud» y en la «transferibilidad», y tratan explícitamente de encontrar hilos comunes que recorran las narrativas; ya sea en forma de diarios íntimos, cartas, anales, crónicas o autobiografías de los docentes en cuestión.

Ahora bien, los criterios cambian si cambiamos levemente los paradigmas y vemos en estas entrevistas no sólo narraciones sino también textos que requieren alguna forma de corroboración por parte de un tercero. Consideremos, por ejemplo, a Spence (1982), fuente muy autorizada en cuestiones de «verdad narrativa». Si bien Spence se preocupa más por la narrativa que por la verdad, sus criterios (continuidad, cierre, encastre de las partes) se aplican tanto a las obras de ficción como a las obras de no ficción. No obstante, este autor reclama narrativas que «transmitan convicción» (tal como los fenomenólogos), que «tengan verdad histórica» y que puedan ser corroboradas de algún modo sistémico (págs. 31-4). Esto lo coloca en una escuela de pensamiento más «realista».

Y por último, avanzando en el mismo continuo nos encontramos con Polkinghorne (1988). El análisis de las narrativas tiene que conducir a una conclusión «bien fundada y sustentada» (pág. 175). Tienen que existir pruebas en apoyo del análisis, preferentemente pruebas tomadas de otras fuentes; y se debe demostrar también «por qué otras conclusiones posibles no son tan probables» (pág. 176).

Pero Polkinghorne llama a esto prueba de verosimilitud y no prueba de validez matemática o lógica. Sostiene también que un análisis «significativo» no es estadístico sino más bien «importante, provisto de sentido, con consecuencias». Continuando en la misma línea, la «confiabilidad» no es estabilidad de medición sino más bien «fidelidad» de las notas o de las transcripciones. Por otra parte, Polkinghorne sostiene que estos cánones son compatibles con las técnicas hermenéuticas de análisis textual: la averiguación de «pautas subyacentes» o de «argumentos o temas comunes». El autor avanza después un paso más en el continuo y condena los «resultados idiosincrásicos» e insta a otros investigadores a tomar el mismo material y «ratificar que los resultados son los indicados» (pág. 176). En la jerga del análisis cua-

litativo esto se conoce como «auditoría» (Guba, 1981). Esta auditoría da por sentado que más de uno de los relatos de la narrativa serán coherentes con los fenómenos observados, pero que hay convenciones de consenso para determinar cómo debe ser un análisis biográfico para ser válido y por qué algunos análisis son mejores que otros.

La postura de Polkinghorne se acerca mucho a la escuela «realista trascendental» (Harris, 1990; Bhaskar, 1982; para una versión de un investigador educacional, cf. House, 1991), es decir, una postura que se encuentra más o menos a mitad de camino entre el relativismo (o idealismo) y el pospositivismo (o realismo). Si apoyamos esta postura, como lo he hecho yo en este capítulo y en otros lugares (Huberman y Miles, 1985), estaremos optando por un punto de vista más clásicamente científico y más explícito acerca de la manera en que las entrevistas biográficas avanzan desde lo particular hacia lo abstracto. Estaremos, por lo menos indirectamente, haciendo teoría.

Pero he señalado también que una vez que un investigador especifica exactamente cómo da esos mismos pasos cuando trabaja, por ejemplo, con narrativas, arribamos a un lugar muy similar. Así, el ejemplo de A. Giorgi, uno de los pocos fenomenólogos que expone con cierto detalle no sólo su epistemología sino también su método analítico; y quien entretanto parece desplazarse imperceptiblemente desde los fenotipos hacia los genotipos.

Desde luego, no todo el mundo ve las cosas de este modo. Por ejemplo, un deconstruccionista o, hablando en términos más generales, un posmodernista no vería diferencia alguna entre mis cuadros o diagramas y los recursos estéticos que un novelista o un poeta podrían usar (véanse Lorrigio, 1990; McLaren, 1992). Tanto mis cuadros como los recursos de los escritores son conjuntos de metáforas y tropos. Desde esta perspectiva, los datos son «administrados», las variables «se manipulan» y la investigación «se diseña» para crear la ilusión de la realidad objetiva (Richardson, 1990, págs. 17-20). Así vistas las cosas, hasta los teoremas o las tablas de probabilidad son en el fondo expresiones retóricas. Esto implica a su vez que la ciencia se ocupa de construir un sentido a través de determinado tipo de narración (véase Howard, 1991) y que las teorías son versiones de historias que incluyen episodios o caracteres que el autor gusta de

llamar «hechos». Nótese que esta versión del posmodernismo tiene cierto matiz paradójico. Como las otras que he reseñado, también esta presenta una teoría que presupone títulos de validez idénticos a los de los pospositivistas. Pero es cierto que el posmodernismo ha captado más nuestra atención y aceptación con recursos retóricos extremos y tropos sorprendentes y coloridos.

Conclusión

Yo creo que trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas o analíticas. Tampoco resuelven en problema —aunque traten de ser más delicados— los métodos más indirectos o alusivos, como la hermenéutica y otras formas de la fenomenología social y psicológica. Estos métodos suelen llegar a complicar más las cosas al dar por sentado que su reexpresión o transposición deja intacto el material fuente. De hecho, también ellos convierten a las narrativas en algo cualitativamente diferente, al utilizar una nueva semántica. No es sorprendente entonces que, para algunos investigadores, las versiones más análogas y posiblemente las mejores para estas narrativas sean las «reales», las versiones directamente literarias.

Sin embargo, esto no es simple. Como he tratado de mostrar, algunos individuos relatan su biografía presentándose como figuras tan acartonadas que sus relatos no sólo constituyen mala literatura sino que también fomentan la mala teoría: los relatos de estas personas empobrecen su material fuente. Otras historias, en cambio, son tan delirantes que, en ausencia del autor, nadie puede tener un verdadero acceso a ellas (como el Benjy de Faulkner en *El sonido y la furia*). Y por último, las historias pueden ser ficcionales, deliberadamente redactadas para el caso, o producto de un autoengaño, y nosotros no podemos determinar qué son. Así, al menos en la entrevista biográfica, parecería que

tenemos principalmente en mente a personas lo bastante lúcidas o reflexivas para relatar algo de la complejidad de su propia vida. Esto limita nuestro universo de indagación y, por lo tanto, de generalización.

Por otra parte, es totalmente legítimo buscar sentidos comunes a través de las vidas de los maestros. En primer lugar, es evidente que tales expresiones e interpretaciones existen, especialmente entre los maestros de cierta generación, que tienen antecedentes similares y trabajan en contextos parecidos. Basta con pasar unas pocas semanas en escuelas y aulas para ver todo esto con claridad. También es legítimo hacer concordar estos sentidos comunes con otros que tratan de explicar cómo y por qué, en estas circunstancias, las personas podrían pensar o sentir o comportarse como nos narran que lo hacen o lo hicieron, en el presente o en el pasado. Posiblemente sea esto lo que la investigación del ciclo de vida y, en términos más generales, de las ciencias sociales, trata de hacer.

Que los investigadores no hayamos trabajado tan sistemáticamente hasta ahora no significa que no lo haremos nunca. No obstante, sí significa que el progresivo proceso que emprendemos de reexpresar, describir, interpretar y abstraer al mismo tiempo que algunos de nosotros se internan en terreno epistemológico no es por lo general un método adecuado para la tarea. ¿Cuál es entonces ese método?

Al parecer tenemos dos opciones. En primer lugar, podemos aplicar métodos de descripción y análisis por medio de los cuales nuestras teorías lleguen a corresponderse más estrechamente con los arquetipos o prototipos que subyacen en las narrativas más ricas. Son estos elementos los que constituyen la gran literatura, los estudios fundacionales en antropología social y la mejor teoría social que tenemos. En efecto, con frecuencia tendemos a olvidar que también tenemos *teorías* clásicas a las que podemos acudir en las instancias de análisis e interpretación: las teorías a las que recurren invariablemente las sucesivas generaciones de investigadores educativos cuando se sienten atascadas en el camino, cuando atraviesan un momento clave en su carrera o cuando perciben que se encuentran a punto de experimentar un importante giro conceptual.

Sostengo que podemos sentir estos arquetipos intuitivamente y que además podemos demostrarlos sistemática y

hasta científicamente. Los lingüistas contemporáneos, por ejemplo, han hecho afirmaciones similares (véanse Lakoff, 1987; Roesch, 1975). Sin embargo, los análisis intuitivos se han desvinculado de los racionales desde hace por lo menos trescientos cincuenta años (utilizando como base a Descartes). Tan desvinculados, de hecho, que ni siquiera podemos concebirlos juntos, y tendemos a considerar a los autores que lo hacen como oportunistas, confusos o místicos. Sostengo que esa percepción es cultural: otras culturas, incluyendo a muchas que acostumbrábamos denominar «primitivas», no parecen tener en absoluto ese problema. Aunque también refleja esta dicotomía, Geertz (1980) tiene un punto de vista semejante al nuestro cuando escribe que «las vidas personales tienen causas y efectos parcialmente averiguables, pero el camino que lleva a descubrirlos pasa menos por postularlos y medirlos que por examinar e inspeccionar sus expresiones» (pág. 178).

La otra solución consiste en recoger el material integralmente (sin intervenir) y dejarlo intacto (sin analizar). Heidegger se ha referido a esto como una manera de dejar que las cosas sean. En realidad, esto se corresponde con las más antiguas tradiciones dentro de la investigación cualitativa: la tradición de la historia oral. El entrevistador pone en funcionamiento el grabador y formula una pregunta general y orientadora, casi siempre acerca de la vida del informante en relación con determinado período de la historia social; y luego se aparta del camino. Después el entrevistador sólo interviene cuando el informante divaga fuera del ámbito de las preguntas globales; o cuando el entrevistador simplemente no entiende nada de lo que le están relatando. Inventado y perfeccionado por la «Escuela de Chicago» de sociología, aproximadamente entre 1914 y 1930, el método se utilizó para compilar material fuente para historias sociales. En realidad las entrevistas eran sólo un complemento para otras fuentes de datos, como cartas familiares, archivos de periódicos, registros escolares y otro material de archivo. El trabajo de Studs Terkel, por ejemplo, es una versión algo periodística del método. En investigación educativa, la metodología ha sido usada reiteradamente por los historiadores sociales (Clifford, 1983; Warren, 1989, 1990).

Los investigadores de la Escuela de Chicago no intervenían en la entrevista de historia oral. Por el contrario, se

inclinaban por «triangular» este material con otros datos, con el propósito de generar y perfeccionar una teoría social. Pero no se buscaban arquetipos. Los historiadores sociales, por otra parte, han sido más cautelosos al pasar de este tipo de material fuente a las explicaciones; y al parecer quieren más bien darle al lector una impresión real de, por ejemplo, los diarios de maestros del siglo XIX o cartas escritas en ciudades de frontera.

Hay sin embargo por lo menos un ejemplo contemporáneo de una entrevista biográfica en el campo de la enseñanza en la que el investigador es prácticamente invisible. Se trata del estudio de Riseborough (1988) del caso de una maestra de escuela integrada [integración racial, en los Estados Unidos] quien, como yo sólo percibí poco a poco, había tenido un colapso emocional. Desde luego hubo necesariamente cierta selección dentro de la transcripción total; el informante no empieza ni termina el relato. Pero a pesar de ello la narrativa se sostiene, como una novela pero con un innegable matiz de verdad. Y lo que es aún más importante, Riseborough no hace comentario alguno, simplemente deja al lector con la historia relatada. Aquí hay una sola voz.

Al mismo tiempo, el material se presta muy bien para un análisis psicológico o sociológico de la profesión, y no sólo dentro del contexto específico en el que se origina. El informante encaja perfectamente, por ejemplo, en uno de los libretos básicos presentados antes. Su camino puede ser trazado claramente sobre el modelo del ciclo de vida (véase la figura 9.2). Además, este informante es prácticamente un caso de manual de lo que les puede suceder a los maestros a lo largo del tiempo cuando se sienten desgastados por la permanente tensión y el aburrimiento (algo muy parecido al combate militar), y acosados por fuerzas sobre las que tienen escaso o ningún control. A este respecto, la figura de este maestro se adapta como un guante al perfil que aparece en numerosos estudios empíricos, incluyendo un subgrupo de maestros suizos de nuestra muestra. Este retrato respalda también una de las principales hipótesis del estudio suizo: *que, independientemente de lo privada o protegida que sea el aula, las fuentes últimas de satisfacción de la carrera docente están fuera del control del maestro.* Los maestros dependen mucho de los alumnos que les asignen y esa asignación constituye prácticamente una lotería que se juega

todos los años. Por lo tanto, un año una clase puede ser inolvidable y al año siguiente la misma clase puede ser un infierno (véase Huberman, 1993).

Del mismo modo, el informante de Riseborough es un caso de manual de los aspectos más sociopáticos de la carrera docente: alumnos inmanejables, curricula mortíferos, colegas indiferentes, funcionarios administrativos ruines, las peores condiciones materiales imaginables. Es esta una versión extrema de los principales resultados de la bibliografía. Pero al mismo tiempo este caso respalda la teoría, porque describe las condiciones en que los maestros de este nivel que trabajan en este tipo de escuela se derrumban o prosperan. Por ello este caso brinda datos verosímiles y algunas líneas de orientación válidas para introducir modificaciones en la política y la práctica educativas.

Y por último, yo diría que el relato de este informante, junto con las personas y lugares que describe, está lleno de arquetipos: el maestro de mediana edad desgastado; los adolescentes que se han hecho duros e insensibles por sus historias de fracaso escolar y por los malos programas de cultura general; los funcionarios administrativos incapaces; los colegas cínicos. Toda la situación podría tener un título en letras mayúsculas, como si se tratase de un moderno *Pilgrim's progress*. Todo esto parece sacado de los relatos de Bunyan o Dickens o Balzac.

También es interesante señalar que uno se olvida de preguntar si este relato es verdadero, tan grande es su fuerza expresiva. Pero una vez que nos formulamos la pregunta, el trabajo de Riseborough parece satisfacer tanto los criterios de una buena narración (por su coherencia, su verosimilitud, su ritmo, su sentido de autenticidad, su fuerza) como los de un buen trabajo de investigación en historia oral. En efecto, más allá de sus cualidades de coherencia interna, sabemos que estamos en presencia de un buen trabajo de investigación porque tenemos estudios empíricos, conceptos básicos y elementos teóricos para confirmar la solidez de la narrativa y sus diversas configuraciones. Lo que no está claro es si ese conocimiento es en última instancia una reflexión desencarnada de lo que realmente nos atrae, es decir, la primacía de lo expresivo. En este aspecto es importante el trabajo de Eisner (1991). O si, para adoptar otra línea de investigación, el encuentro de los temas arquetípicos o proto-

típicos en la biografía es un terreno de reunión de nuestras experiencias básicas y los paradigmas que generamos para explicar esas experiencias: paradigmas que posiblemente las trasciendan de una manera significativa y verificable.

Agradecimiento

Agradezco a Margret Buchmann, Judith Warren Little y John Watkins sus agudos comentarios. Esta versión mejoró mucho gracias a ellos.

Referencias

Baltes, P., Featherman, D. y Lerner, R. (1990) *Life-span development and behavior* (vol. 10), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ball, S. y Goodson, I. (1985) *Teachers' lives and careers*, Londres: Falmer Press.

Bartlett, F. (1932) *Remembering*, Cambridge, RU: Cambridge University Press. [*Recordar. Estudio de psicología experimental y social*, Madrid: Alianza, 1995.]

Becker, H. (1970) «The career of the Chicago schoolmaster», en H. Becker, ed., *Sociological work: Method and substance* (págs. 34-69), Chicago: Aldine.

Bhaskar, R. (1982) «Emergence, explanation and emancipation», en P. Secord, ed., *Explaining human behavior* (págs. 275-310), Beverly Hills: Sage.

Brenner, M. (1982) «Response effects of role-restricted characteristics of the interviewer», en W. Djkstra y J. van der Zouwen, eds., *Response behavior in the survey interview* (págs. 67-84), Nueva York: Academic Press.

Brown, R. y Kulik, J. (1977) «Flashbulb memories», *Cognition*, *5*(1), págs. 73-99.

Bruner, J. (1985) «Narrative and paradigmatic modes of thought», en E. Eisner, ed., *Learning and teaching the ways of knowing* (págs. 97-115), Chicago: The National Society for the Study of Education.

Butt, R. y Raymond, D. (1989) «Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography», *International Journal of Educational Research*, *13*(4), págs. 403-20.

Clark, D. y Teasdale, J. (1982) «Diurnal variation in clinical de

pression and accessibility of memories of positive and negative experiences», *Journal of Abnormal Psychology, 91*, págs. 87-95.
Clifford, G. (1983) «The life story: Biographic study», en J. Best, ed., *Historical inquiry in education* (págs. 56-74), Washington, DC: American Educational Research Association.
Clough, P. (1992) *The ends of ethnography*, Newbury Park, CA: Sage.
Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1990) «Research on teaching and teacher research: The issues that divide», *Educational Researcher, 19*(2), págs. 2-11.
Cohen, L., Towbes, L. y Flocco, R. (1988) «Effects of induced mood on self-reported life events and perceived and received social support», *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(4), págs. 669-74.
Cohen, R. (1991) *A lifetime of teaching*, Nueva York: Teachers College Press.
Cohler, B. (1982) «Personal narrative and life course», en P. Baltes y O. Brim, eds., *Life-span development and behavior* (vol. 4, págs. 206-29), Nueva York: Academic Press.
Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988) *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*, Nueva York: Teachers College Press.
(1990) «Stories of experience and narrative inquiry», *Educational Researcher, 20*(4), págs. 2-14.
Dennett, D. (1991) *Consciousness explained*, Boston: Little, Brown.
Dollard, J. (1935) *Criteria for the life history*, New Haven, CT: Yale University Press.
Eisner, E. (1988) «The primacy of experience and the politics of method», *Educational Researcher, 20*(4), págs. 15-20.
(1991) *The enlightened eye: On doing qualitative inquiry*, Nueva York: Macmillan.
Elder, G. (1974) *Children of the Great Depression*, Chicago: University of Chicago Press.
Erikson, E. (1950) *Childhood and society*, Nueva York: W. W. Norton.
Faulkner, W. (1956) *The sound and the fury*, Nueva York: Random House. [*El sonido y la furia*, Madrid: Bruguera.]
Fitzgerald, J. (1988) «Vivid memories and the reminiscence phenomenon: The role of self narrative», *Human Development, 31*, págs. 261-73.
Friedman, E. (1970) «Changing value orientations in adult life», en H. W. Burns, ed., *Sociological backgrounds of adult education* (págs. 39-64), Syracuse, NY: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
Fuhrman, R. y Wyer, R. (1988) «Event memory», *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(3), págs. 365-84.

Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Geertz, C. (1974) «From the native's point of view. On the nature of anthropological understanding», *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences, 28*, 1.
(1980) «Blurred genres: The refiguration of social thought», *American Scholar*, 49, págs. 165-79.
(1983) *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, Nueva York: Basic Books. [*Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós Básica, 1994.]
Gergen, K. y Gergen, M. (1983) «Narrative of the self», en T. Sarbin y K. Sherbe, eds., *Studies in social identity* (págs. 245-73), Nueva York: Praeger.
Giorgi, A. (1975) «Phenomenological method», en A. Giorgi, ed., *Phenomenological and psychological research* (págs. 3-17), Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
Goodson, Y. (1980 / 1981) «Life histories and the study of school», *Interchange, 11*(4), págs. 62-76.
Grumet, M. R. (1988) *Bitter milk: Women and teaching*, Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
Guba, E. (1981) «Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries», *Educational Communication and Technology Journal, 92*, págs. 75-92.
Hankiss, A. (1981) «Ontologies of the self: On the mythological rearranging of one's life history», en D. Bertaux, ed., *Biography and society* (págs. 203-9), Beverly Hills: Sage.
Hardy, B. (1977) «Towards a poetics of fiction», en M. Meek, ed., *The cool web* (págs. 12-23), Nueva York: Atheneum.
Harré, R. y Secord, P. F. (1972) *The explanation of social behavior*, Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
Harris, K. (1990) «Empowering teachers: Towards a justification for intervention», *Journal of Philosophy of Education, 24*(2), págs. 171-83.
Hebb, D. (1949) *The organization of behavior*, Nueva York: John Wiley & Sons.
House, E. (1991) «Realism in research», *Educational Researcher, 20*(6), págs. 2-9.
Howard, G. (1991) «Cultural tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy», *American Psychologist, 46*(3), págs. 187-97.
Huberman, M. (1972) *Adult development and learning from a life-cycle perspective*, París: Royaumont.
(1974) *Cycle de vie et formation*, Vevey, Suiza: Editions Delta.
(1989*a*) *La vie des enseignants*, Lausana, Suiza: Delachaux et Niestlé.

(1989*b*) «The professional life cycle of teachers», *Teachers College Record, 91*(1), págs. 31-57.
(1993) *The lives of teachers*, Nueva York: Teachers College Press.
Huberman, M. y Miles, M. (1984) *Innovation up close*, Nueva York: Plenum Press.
(1985) «Assessing local causality in qualitative research», en D. Berg y K. Smith, eds., *Defining a clinical method for social research* (págs. 351-82), Newbury Park, CA: Sage.
Jakobson, R. (1960) «Linguistics and poetics», en T. Sebeok, ed., *Style in language* (págs. 350-77), Cambridge, MA: MIT Press.
Jacques, E. (1965) «Death and the mid-life crisis», *International Journal of Psychoanalysis, 46*, págs. 502-14.
Jalongo, M. (abril de 1992) «Teachers' stories: Our ways of knowing», *Educational Leadership*, págs. 68-73.
Jung, C. G. (1930) «The stages of life», en *Collected works* (vol. 8, págs. 749-95), Princeton, NJ: Princeton University Press.
Kuhlen, R. (1964) «Developmental changes in motivation during the adult years», en J. Birren, ed., *Relationships of development and aging*, Springfield, IL: Thomas.
Lakoff, G. (1987) *Women, fire and dangerous things*, Chicago: University of Chicago Press.
Lightfoot, S. (1985) «The lives of teachers», en L. S. Shulman y G. Sykes, eds., *Handbook of teaching and policy* (págs. 241-59), Nueva York: Longman.
Loftus, E. (1979) *Eyewitness testimony*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Lorrigio, F. (1990) «Antropology, literary theory and the traditions of modernism», en M. Manpanaro, ed., *Modernist anthropology* (págs. 205-42), Princeton, NJ: Princeton University Press.
Lortie, D. (1975) *Schoolteacher*, Chicago: University of Chicago Press.
Maehr, M. y Kleiber, D. (1981) «The graying of achievement motivation», *American Psychologist, 37*(7), págs. 787-93.
Mandler, J. (1984) *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Manicas, P. (1987) *A history and philosophy of the social sciences*, Oxford: Blackwell.
McLaren, O. (1992) «Collisions with otherness», *Qualitative Studies in Education, 5*(1), págs. 75-92.
McPherson, G. (1972) *Small town teacher*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Mishler, E. (1975) «Studies in dialogue and discourse» (Pt. 2), *Journal of Psycholinguistic Research, 4*, págs. 99-121.

(1986) *Research interviewing*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
(1991) «Representing discourse: The rhetoric of transcription», *Journal of Narrative and Life History, 1*(4), págs. 255-80.

Nelson, K. (1989) *Narratives from the crib*, Cambridge, MA: Harvard University Pres..

Nelson, K. y Gruendel, J. (1981) «Generalized event representations», en M. Lamb y A. Brown, eds., *Advances in developmental psychology* (vol. 1, págs. 131-58), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nias, J. (1989) *Primary teachers talking: A study of teaching as work*, Londres: Routledge & Kegan Paul.

Peterson, W. (1964) «Age, teachers' role and the institucional setting», en D. Biddle y W. Elena, eds., *Contemporary research on teacher effectiveness* (págs. 268-315), Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Polkinghorne, D. (1988) *Narrative knowing and the social sciences*, Albany: State University of Nueva York Press.

Raphael, R. (1985) *The teacher's voice: A sense of who we are*, Portsmouth, NH: Heineman.

Reason, P. y Hawkins, P. (1988) «Storytelling as inquiry», en P. Reason, ed., *Human inquiry in action* (págs. 79-101), Beverley Hills: Sage.

Ricoeur, P. (1984) *Time and narrative* (vol.1), Chicago: University of Chicago Press.

Richardson, L. (1990) *Writing strategies*, Newbury Park, CA: Sage.

Riley, M. (1972) *Aging and society* (vol. 3), Nueva York: Russell Sage.

Riseborough, G. (1988) «The great Heddekashun war: A life-historical cenotaph for an unknown teacher», *Qualitative Studies in Education, 1*(3), págs. 197-224.

Robinson, J. y Hawpe, L. (1986) «Narrative thinking as a heuristic process», en T. R. Sarbin, ed., *Narrative psychology* (págs. 111-25), Nueva York: Praeger.

Roesch, E. (1975) «Cognitive reference points», *Cognitive Psychology, 4*, págs. 328-50.

Rorty, R. (1991) «Essays on Heidegger and others», en *Philosophical papers* (vol. 2), Cambridge, RU: Cambridge University Press. [*Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*, Barcelona: Paidós Básica.]

Rosenbaum, J. (1983) *Careers in a corporate hierarchy*, Nueva York: Academic Press.

Ross, M., McFarland, C. y Fletcher, G. (1981) «The effect of attitude on the recall of personal histories», *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(4), págs. 627-34.

Sanford, N. (1966) *Self and society*, Nueva York: Atherton.
Sarbin, T. (1986*a*) *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, Nueva York: Praeger.
(1986*b*) «The narrative as a root metaphor of psychology», en T. Sarbin, ed., *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (págs. 3-21), Nueva York: Praeger.
Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985) *Teacher careers: Crises and continuities*, Lewes, RU: Falmer Press.
Smyth, J. (1989) «A critical pedagogy of classroom practice», *Journal of Curriculum Studies, 21*(6), págs. 483-502.
Spence, D. (1982) *Narrative truth and historical method*, Nueva York: W. W. Norton.
Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
Super, D. (1985) «Coming of age in Middletown», *American Psychologist, 40*, págs. 405-14.
Teasdale, J. y Fogarty, S. (1979) «Differential effects of induced mood on retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory», *Journal of Abnormal Psychology, 88*(3), págs. 248-57.
Veenman, S. (1984) «Perceived problems of beginning teachers», *Review of Educational Research, 54*(1), págs. 143-78.
Warren, D. (1989) «Messages from the inside: Teachers as clues in history», *International Journal of Educational Research, 13*(4), págs. 379-402.
(1990) *American teachers: History of a profession at word*, Nueva York: Macmillan.
White, R. (1952) *Lives in progress*, Nueva York: Dryden.
Witherell, C. y Noddings, N. (eds.) (1991) *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*, Nueva York: Teachers College Press.
Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical investigations*, Oxford, RU: Blackwell.
Wittrock, M. (1986) *Handbook of research on teaching* (3ª ed.), Nueva York: Macmillan. [*La investigación en la enseñanza*, Barcelona: Paidós Educador, 1990.]
Yee, S. (1990) *Careers in the classroom*, Nueva York: Teachers College Press.

10. Las narrativas en el estudio de la docencia

Hunter McEwan

En este capítulo contaré una historia acerca de la filosofía de la educación. Esta historia representa un intento por explorar el aporte de la narrativa para entender la docencia y también un esfuerzo por franquear la brecha que se ha abierto entre la práctica docente y la práctica de estudiar la docencia. Como ha sostenido Alasdair MacIntyre (1984, pág. 208), las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma de un relato. Esta perspectiva reconoce que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo. Su rasgo distintivo es el producto de la práctica pasada y los esfuerzos pasados por entenderlas. Las historias sobre prácticas nos ayudan a definir nuestros propósitos, localizar nuestros valores y «fijar nuestra orientación afectiva» hacia las personas y las cosas (Egan, 1988, pág. 100). Así, aunque quiera argumentar acerca de la docencia, es inevitable que aspectos de mi argumentación asuman las características de una historia. Por cierto, dada la índole histórica de este proyecto y la importancia de plantear la discusión dentro de un contexto que revele los objetivos de los filósofos de la educación, es difícil separar los elementos formales de relato y argumentación. El tema de mi narrativa es que la filosofía de la educación y el estudio empírico de la educación se han mantenido apartados de la práctica de esta; y que un método narrativo puede ayudar a avanzar un paso en busca de la necesaria reconciliación.

Narrativas implícitas en la filosofía de la educación

Empezaré agregando un calificativo a mi declaración formal de que contaré un cuento. El cuento que voy a contar

parece reunir escasamente las condiciones que constituyen ese algo al que nos referiríamos llamándolo «cuento». En primer lugar, el argumento no está desarrollado, y ese es un rasgo del tema de mi narrativa que difícilmente permitirá tejer un cuento cautivante. Pero además advierto que estoy suprimiendo la «función narrativa» (Ricoeur, 1981, pág. 274); primero, al confinar a los principales personajes de mi historia a la sección de las referencias; y segundo, al tratar con cualidades abstractas y no con los detalles concretos que son característicos de la prosa narrativa. La mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas por sobre los relatos directos (Marshall y Barritt, 1990; y Zeller, capítulo 13 de este volumen). Por otro lado, existe una respetable tradición filosófica que sostiene que la argumentación no ha de ser considerada simplemente un género diferente de la narrativa sino una forma que se construye sobre fundamentos narrativos, como todas las formas de escritura más desarrolladas. Esta tradición surge de la obra de Hegel; y como señala Huberman en este libro, la filosofía hegeliana está en la raíz misma de un floreciente esfuerzo por aplicar la narrativa como medio de comprensión de los fenómenos sociales. La argumentación de este capítulo está informada por esta tradición y mi tarea consistirá en revelar las narrativas implícitas que ya sustentan buena parte del trabajo de la filosofía de la educación como también ciertos métodos empíricos para el estudio de la docencia. Pretendo exponer lo que Jonathan Ree (1987) denomina «historias integrales». Estas historias no son incidentales respecto de las formas, los procedimientos y los objetivos dominantes de determinada tradición filosófica sino que los sustentan y les otorgan legitimidad. Al relatar esas historias llegamos a apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente; y eso constituye un importante avance en el desarrollo de una perspectiva crítica que influya sobre las maneras de comprender la docencia.

Los escritos filosóficos pueden muy bien ser vistos como formas dependientes que exigen de nosotros que nos apartemos de lo que acontece naturalmente: la capacidad de contar un cuento. La «mente disciplinada» suaviza las descrip-

ciones de estados intencionales, descarta el tiempo y el espacio, pone a los personajes entre paréntesis y condensa los hechos convirtiéndolos en generalidades. Desde luego, el poder de abstracción es considerado esencial, en grados diversos, en todas las ciencias. Así, la sofocación de la narrativa en la mayoría de los escritos académicos es algo más que una preferencia estilística: muchas veces es considerada un requisito académico previo y una demostración del ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio. No obstante, en la mayoría de los trabajos académicos es posible detectar vestigios de relatos, en la parte que no ha sido condicionada por la exigencia de formar abstracciones y generalizaciones. Pero a veces, especialmente en los períodos en que se ponen en duda los paradigmas establecidos, existe aquello que podríamos denominar un «retorno a la narrativa», es decir, un esfuerzo por recuperar y tal vez volver a contar las narrativas que forman la base de determinada práctica académica.

Quiero, por lo tanto, poner el discurso filosófico acerca de la educación en una forma más narrativa, de modo que su historia implícita se exponga con más detalle. Los eventos que deseo describir representan una serie de prácticas en evolución que se extienden a lo largo de unos treinta años. Hablan de las acciones de los filósofos de la educación en relación con su objetivo de informarnos acerca de la naturaleza de la enseñanza.

Al intentar una aproximación narrativa a este tema, espero aclarar lo que los filósofos analíticos han estado haciendo con el concepto de educación y transmitir algo del compromiso con que transcurre la conversación filosófica acerca de la educación. Pero mi incursión en la narrativa no es puramente un intento de registrar hechos pasados. Creo que al revelar cierto número de supuestos filosóficos implícitos dentro de la filosofía tradicional de la educación mi narrativa tiene algo que decir acerca del estudio empírico de la docencia. Creo también que contando esta historia puedo vincular los esfuerzos de los filósofos analíticos de los últimos años con una conversación contemporánea que emerge como resultado de una comprensión más hermenéutica de la educación. Y entiendo aquí la hermenéutica como «el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos» (Ricoeur, 1981, pág. 43).

Por lo tanto, mi historia es una historia de continuidad dentro de una tradición, de seguimiento de una huella que nos lleva hasta el momento actual y se extiende aun más allá para abrirnos posibilidades de trabajo futuro. Espero mostrar, además, el importante lugar que la filosofía analítica ha ocupado en la formación de nuestra comprensión actual de la docencia; y su contribución a una conversación permanente y en desarrollo sostenida por los filósofos y otras personas que estudian la docencia.

Una manera posible de entender la práctica del filosofar acerca de la educación es considerarla comprometida en un conflicto con otras disciplinas que estudian la educación. Este cuadro presenta un retrato conocido del filósofo como observador interesado pero distante, como un observador que se mantiene apartado del estudio de la docencia pero también preparado para administrar sanción o censura, según las restricciones teóricas de sus creencias epistemológicas y sus inferencias. Pero en la práctica de la filosofía de la educación surge otro tema, que se vincula con la función crítica. En ese aspecto, el rol del filósofo consiste en revelar la naturaleza esencial de la docencia. Esta función positiva —como opuesta a la función crítica o negativa— se dirige hacia un análisis lógico o caracterización conceptual de las propiedades formales esenciales del concepto.

Con frecuencia la opinión popular describe a los filósofos en su papel negativo de críticos. Se los ve como individuos solitarios, apartados de los legos, ansiosos por comentar los actos y brindar consejo (aun cuando no les sea pedido) pero rara vez dispuestos a tomar las armas para dar batalla en las trincheras. Los filósofos mismos son los principales responsables de que exista esta imagen, ya que ella es consecuencia de la historia que los filósofos han divulgado acerca de la filosofía y su misión de descubrir terrenos inconquistables para las ansias de conocimiento de las personas enroladas en otras disciplinas (Rorty, 1982). La filosofía, dice la historia, es un asunto de orden segundo, la reina de las ciencias, y su principal preocupación consiste en satisfacer las ansias de conocimiento de quienes trabajan en las disciplinas de orden primero. Pero ¿acaso esta explicación de la tarea de la filosofía refleja bien lo que los filósofos han venido haciendo en las últimas décadas al analizar el concepto de educación? Yo sostengo que tal explicación representa sólo

una parte de la historia de la filosofía de la educación; y que al reducir esta historia a un sostenido comentario de los reclamos de conocimiento de quienes investigan en el campo de la docencia equivale a dejar de lado algo importante: la forma en que la filosofía misma de la educación ha contribuido a nuestra comprensión de lo que es la docencia.

Así, hasta no hace mucho eran dos los temas interconectados que caracterizaban la conducta de la filosofía de la educación: un tema negativo, que habla de un conflicto entre los filósofos y quienes estudian la docencia; y un tema positivo, que expone la búsqueda de una descripción lógica de la naturaleza esencial del pensamiento de los maestros, es decir, la búsqueda de una teoría lógica de la enseñanza (Macmillan y Garrison, 1988). Estos temas épicos de conflicto y búsqueda pueden parecer un grito lejano originado en las preocupaciones prosaicas de los filósofos de la educación, sobre todo aquellos cuyos intereses se concentran en la naturaleza de la enseñanza y su estudio. Pero al operar, como lo hacen, como narrativas implícitas, representan un subyacente sentido de finalidad que informa la tarea que los filósofos mismos se han propuesto en el estudio de la docencia. En efecto, cuando nos reivindicamos agentes en una lucha y relacionamos nuestros actos con cierto objetivo superior, damos sentido a lo que hacemos. Y esto ayuda a explicar por qué son tan importantes las historias y cómo desempeñan un papel tan vital en nuestra comprensión de la naturaleza de la docencia y en su estudio. En la sección que sigue propondré una explicitación más detallada de estas narrativas implícitas y diré algo acerca de sus consecuencias y sus desventajas.

Cómo fueron las cosas: conflicto y búsqueda en el estudio de la docencia

Hay una manera muy conveniente de explicar lo que los filósofos de la educación han venido haciendo con el concepto de enseñanza en las últimas décadas: considerar sus acciones como parte de un prolongado sitio de la visión del *establishment* acerca de la enseñanza, es decir, de la visión propuesta por los psicólogos de la educación y particularmente por los de mentalidad conductista. C. J. B. Macmi-

llan (1990, pág. 199) describió ese conflicto como un compromiso en el que los filósofos han desplegado todo el arsenal crítico de la filosofía del lenguaje corriente para combatir las excesivas simplificaciones favorecidas por el movimiento de los «objetivos conductistas», lo que puede compararse con una descarga cerrada de armamento sofisticado contra una fuerza enemiga grande, atrincherada y obsoleta. Al participar en este compromiso, los filósofos de la educación han desempeñado bien su función de comentaristas, de representantes de una fuerza de tareas epistemológica lista para negarle al enemigo sus avances territoriales, pero al mismo tiempo desprovista de ambiciones territoriales propias. El principal valor de sus reflexiones consiste en habernos dicho lo que la enseñanza no es. Ellos nos recuerdan que no se puede pensar la enseñanza en términos exclusivamente conductistas, ni tampoco por analogía con el funcionamiento de una máquina. La enseñanza, dicen, ha de entenderse más correctamente como acción informada, como una empresa racional de considerable complejidad que no puede ser reducida a mecanismos simples de estímulo y respuesta. Así, las metáforas mecánicas frecuentadas por los psicólogos de mentalidad mecanicista son, en el mejor de los casos, simplificaciones; y en el peor, distorsiones y equivocaciones (Taylor, 1985*a*). Los enfoques científicos reductivos del estudio de la enseñanza que tratan de describirla en términos «objetivos» dirigen su atención sólo hacia los fenómenos exteriores y observables y no tienen en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de reflexión.

Este rol crítico u opositor ha desempeñado una importante función: recordarnos constantemente lo que la enseñanza decididamente no es. Sin embargo, la perspectiva crítica no es puramente negativa. En el acto mismo de criticar las concepciones de la docencia, mejoramos nuestra percepción de los métodos apropiados para estudiarla y ampliamos nuestro conocimiento conceptual del asunto.

Para entender cómo han cambiado los abordajes filosóficos del estudio de la educación, será entonces conveniente rastrear la obra positiva, constructiva, de la filosofía de la educación, tal como surge en el a menudo penoso análisis del concepto de docencia (Kerr, 1974). Como resultado de ese trabajo, surge un nuevo tema en la historia de la filo-

sofía de la educación: el tema de la búsqueda. Como señala Graham en su capítulo del presente libro, el mito de la búsqueda es una poderosa fuerza que modela nuestra conciencia acerca del rol del docente en la sociedad occidental. Podríamos también decir que la filosofía de la educación posee su propia versión de la búsqueda del Santo Grial, con el filósofo de la educación en el papel de Sir Galahad, dedicado a la búsqueda de la esencia o la verdadera naturaleza de la educación. El objetivo de este proyecto es definir la docencia de un modo que pueda distinguirse de otros actos similares: por ejemplo, la diferencia entre explicar y enseñar.

Este proyecto esencialista dentro de la filosofía de la educación tiende a definir aquellos rasgos que distinguen a los actos docentes de los no docentes (McClellan, 1976). Los filósofos se propusieron reducir al mínimo los lineamientos externos de la enseñanza para llegar al meollo de lo que la enseñanza es realmente. En otro trabajo (McEwan, 1990), me he referido con más detalles a este proyecto, que constituye básicamente un esfuerzo por establecer las condiciones necesarias y suficientes para que un acto sea considerado un acto de enseñanza. Para realizar esa tarea, los filósofos desplegaron las herramientas del análisis lingüístico, con el propósito de esclarecer nuestra comprensión del concepto de enseñanza. Hablando en términos muy generales, esto significa analizar las características lingüísticas y las relaciones que pueblan los usos del concepto, en un intento de trazar, según la afortunada expresión de Gilbert Ryle (1945), la «geografía lógica» del término.

Otro desarrollo, más reciente, del programa esencialista consiste en describir lo que es la enseñanza en función de las características formales de los procesos de pensamiento de los docentes. En este punto el proyecto se ha desplazado, desde la formulación de los diferentes significados del verbo «enseñar», o la identificación de diferentes estados docentes intencionales —como, por ejemplo, la intención de producir aprendizaje—, hacia la descripción de las operaciones lógicas implícitas en el acto de enseñar (Kerr, 1974, pág. 64). Así, por ejemplo, Green (1976) y Fenstermacher (1986) seleccionaron las propiedades formales del raciocinio práctico usando la explicación de Aristóteles de lo que es un silogismo práctico. Macmillan y Garrison (1988), por otra parte, han explorado la lógica erotética como una manera de

colocar la lógica en el corazón de la enseñanza. En un intento por hacer más o menos lo mismo, Shulman (1987) propuso la idea de que el rasgo distintivo de la comprensión de los docentes surge de un proceso de «raciocinio pedagógico», del que los maestros derivan una forma especializada de conocimiento que llaman «saber pedagógico sobre los contenidos». La consecuencia de filosofar acerca de la educación no es meramente criticar ciertas concepciones de la enseñanza desde afuera, sino también plantear una alternativa filosófica con sus propias implicaciones e interrogaciones de investigación. En resumen, las teorías lógicas de la educación promueven la idea del maestro como pensador; y ello constituye un avance sobre los modelos conductistas que ven al maestro más bien como un autómata.

No obstante, a pesar de que ofrece una teoría de la educación basada en fundamentos más ricos, la teoría propuesta por Shulman no está exenta de dificultades. En primer lugar, se concentra demasiado estrechamente en la psicología del individuo y define el meollo de la docencia como una correspondencia entre el pensamiento docente y ciertas formas lógicas de pensamiento, perfectamente identificables. El pensamiento docente está ligado a una limitada franja de operaciones formales, las que supuestamente indican con precisión los rasgos distintivos del raciocinio pedagógico. Lamentablemente, esta postura ignora la significación que tiene para la docencia una capacidad de pensamiento más amplio, como también la capacidad de construir sentido y de interpretar sentido para otros. El problema de las teorías lógicas de la enseñanza consiste, entonces, en que toman las argumentaciones formales como ejemplares, mientras que el pensamiento formal de este tipo presupone un rico basamento de sentidos intersubjetivos que están ya en su sitio en la comprensión de los maestros y que integran su raciocinio (Pendlebury, 1988).

Una segunda dificultad del esencialismo en la enseñanza es que al concentrarnos en lo que pasa en la cabeza de los docentes perdemos contacto con los ricos contextos sociales en los que ese raciocinio ocurre (Sockett, 1987, pág. 209). No es posible hacer una descripción formal del raciocinio práctico que esté divorciada de las prácticas de las que surge. Por tanto, todo esfuerzo por describir cómo piensan los docentes debe arraigarse en las diversas prácticas a que ellos

se dedican, y no en cierta capacidad que trascendería las acciones y los propósitos de los maestros para abstraerse de ellos.

Y en tercer término, en este procedimiento hay un programa prescriptivo implícito, que indica que podemos mejorar la enseñanza simplemente haciendo que los docentes piensen de la manera correcta. Tal programa no tiene en cuenta el rico contexto social que rodea a las prácticas reflexivas de los docentes y que inhibe y fomenta al mismo tiempo sus maneras de pensar (véase Pendlebury, capítulo 4 de este volumen).

Pero una importante debilidad de esta versión de la indagación filosófica es que en gran medida se ha ocupado de describir lo que es la enseñanza como si fuera una tajada de vida: un acto con una serie finita de características descriptibles (McEwan, 1990, pág. 194). Se da prioridad a las cuestiones de estructura y no a las cuestiones de proceso: a cómo son las cosas y no a cómo cambian las cosas. Así, el esencialismo de los filósofos de la educación puede ser contemplado como un intento de descripción de lo que separa a la docencia de su historia social; y esto constituye una indudable limitación en buena parte de la investigación empírica de la educación. Hasta ahora nos hemos ocupado de describir el compromiso de la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro. Pero las prácticas humanas tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo. Tienen historias. Y así, si queremos comprender algo como un acto de enseñanza, tendremos que saber cómo surgió y cómo se desenvolvió. Pondré un ejemplo para esclarecer este punto. Imaginemos una clase en la que el docente les ha asignado a los alumnos la tarea de escribir una carta de protesta a una figura política. ¿Esto es enseñanza? Es posible que lo sea; pero es igualmente posible que se trate de una acción interesada, de un intento de utilizar a los estudiantes para alcanzar los objetivos personales o políticos del docente. ¿Cómo podemos saber que el maestro está enseñando y no simplemente aprovechando la situación? La solución filosófica habitual a este problema es apelar a las intenciones del docente y preguntar si su objetivo es producir aprendizaje. Pero ocurre que no basta con identificar este acto como un acto de enseñanza. Después de todo, el docente

puede haberlo realizado con ambos objetivos en mente. Si queremos resolver el problema, debemos saber más. En otras palabras, es preciso que trascendamos los estados psicológicos individuales del maestro y nos preguntemos cómo surgieron tales estados mentales. La manera obvia de hacerlo es contar una historia que explore más profundamente los motivos del docente, explicando el raciocinio que precedió a la decisión de asignar la actividad de redacción de la carta, y esclarecer los objetivos del maestro, vinculándolos a las anteriores pautas públicas de práctica pedagógica profesional. Para entender la docencia, entonces, tenemos que sumergirnos en el pasado, y no sólo en el pasado de los docentes individuales sino también en las tradiciones de práctica pedagógica dentro de cuya órbita los maestros piensan y trabajan. La consecuencia es que, para responder la pregunta de si alguien está enseñando o no, los investigadores tienen que contar historias acerca de lo que hacen los docentes. Por consiguiente, cuando los docentes reflexionan sobre sus actos y tratan de hacerlos inteligibles, para ellos y para los otros, tienden también a formular sus explicaciones en forma de relato.

¿Qué significa esto para la filosofía de la educación? Significa que la enseñanza tiene una historia y que los filósofos deben renunciar a sus ambiciones esencialistas, a su indagación de la naturaleza interna y el verdadero centro del acto docente. Enseñar no es algo que tenga una naturaleza fija e inmutable sino que está sujeto a cambio a lo largo del tiempo. La búsqueda del Santo Grial de la enseñanza debe ser abandonada. Y como respuesta, la filosofía de la educación debe también cambiar sus métodos y objetivos. Los filósofos deben encontrar un lenguaje nuevo y nuevas razones para continuar su conversación filosófica acerca de la enseñanza. Y mientras prosiguen su tarea, deben tratar de redefinir su relación con docentes y otras personas que se dedican a estudiar la enseñanza.

Lo que vendrá: otras visiones de la enseñanza

Hasta ahora mi historia puede ser vista como un esfuerzo de explicar el compromiso filosófico con el concepto de

enseñanza y el proyecto filosófico de definir la naturaleza esencial de la enseñanza. He situado esta discusión dentro de la tradición del análisis del lenguaje corriente, una tradición que ha tenido enorme influencia en el pensamiento educativo moderno. Mi historia empezó con el rechazo por parte de los filósofos de las reducciones mecanicistas de la docencia a habilidades discretas, y su intento por reemplazar todo ello por una visión distinta de aquella como una forma distinta de conocimiento. Este programa refleja la visión de Strawson de la filosofía analítica como una teoría de la acción humana que acepta que hay un «núcleo masivo de pensamiento humano que no tiene historia» (Strawson, 1963, pág. iv).

Sostuve, sin embargo, que los esencialistas tienen razón en empezar con una teoría de la acción, pero se equivocan en sus esfuerzos por buscar la naturaleza esencial de la docencia. La docencia y los procesos de pensamiento de los docentes no son ahistóricos. No existe método mental básico ni forma esencial de pensamiento que sean distintivos de la docencia. Sería posible relatar muchas historias que dan un sentido diferente a lo que es enseñar. La enseñanza, por lo tanto, no es la misma cosa siempre y en todas partes.

Lo mismo sucede, o está empezando a suceder, con nuestra comprensión del alfabetismo, que también tiene sus historias (Darnton, 1989). Los pasados esfuerzos de los esencialistas por definir exactamente las características fundamentales de los procesos de la lectura y la escritura han merecido recientemente una considerable atención de la crítica. Existen otros alfabetismos y otras tradiciones han contribuido a darles forma. Por cierto, es ahora más exacto usar el plural que el singular y hablar de «alfabetismos» y no de «alfabetismo», término este último que oculta la naturaleza multiforme de los procesos en que participan quienes leen y escriben. (Dado que la forma del plural, «enseñanzas», ya se ha utilizado para designar las doctrinas de algunos docentes, sugiero que usemos la expresión «prácticas docentes» para reflejar nuestra comprensión de las diversas maneras en que puede practicarse la enseñanza.)

Así, la enseñanza, como el alfabetismo, tiene una historia. Y en consecuencia, tal vez evolucionó por caminos muy diferentes de nuestra estrecha visión de lo que es enseñar. Tal como sucede con el alfabetismo, tal vez estemos asistien-

do a nuevas formas incipientes de enseñanza, nuevas historias y nuevas metáforas que expresan diferentes propósitos y valores para el docente. Los escritores feministas, por ejemplo, han argumentado que nuestra concepción de la docencia es estrechamente racional y socrática. Y afirman que debe estar ligada a cualidades morales y afectivas como el cuidado y la preocupación por los otros (Noddings, 1984). La historia de estos autores pretende vincular la enseñanza con sus raíces femeninas en la relación que existe entre madre e hijo, en vez de colocarla en un frío espacio lógico.

Hay aun otra historia, en la bibliografía del campo, que requiere del docente una conciencia más crítica, una capacidad no sólo de pensar de cierta manera sino también de entender la índole contingente del pensamiento y el conocimiento. Me refiero aquí, siguiendo a Richard Rorty (1989, pág. 74), al docente como liberal irónico; a un maestro cuyas prácticas reflejan su conciencia de la naturaleza histórica del conocimiento porque cree que «nada tiene una naturaleza intrínseca ni una verdadera esencia». Esta idea es similar a la del «Maestro Epico» de Garth Boomer (1989), quien se encontraría más cómodo en el teatro brechtiano que en el aula.

«Un Maestro Epico, a diferencia del maestro naturalista, les mostraría a los estudiantes que el curriculum es una construcción destinada a tener ciertos efectos sobre ellos. Este maestro llevaría continuamente a sus alumnos detrás de las bambalinas de su teatro para que vieran el andamiaje y las tecnologías de su construcción» (pág. 10).

Una concepción más conocida del teatro está implícita en el moderno deseo de ver a los maestros como profesionales deseosos de colaborar en la tarea abierta de educar a los estudiantes, y no como operadores aislados que siguen un plan establecido según los principios científicos del diseño del curriculum y la técnica de la instrucción. Una manera de expresar esta diferencia consiste en reemplazar la metáfora del maestro como supervisor de línea de montaje por la del maestro como director de teatro. Y según otro enfoque, las concepciones de la educación podrían ser vistas como si surgieran desde dentro de las disciplinas de las materias o como si formaran parte de las historias que esas disciplinas

tienen que contar acerca de lo que significa hacer ciencia, estudiar filosofía o leer literatura (McEwan y Bull, 1991). En este caso, las disciplinas mismas brindan las metáforas para la enseñanza (McEwan, 1992*b*).

Cada una de estas alternativas se basa en lo que Jonathan Ree (1987, pág. 31) llama una «historia integral implícita», una narrativa que constituye un «argumento cuya lógica termina en el punto en el que a uno le piden que permanezca» (pág. 32). Estas historias operan como mitos fundacionales, dan legitimidad a nuestras creencias, y consuelo a nuestras irreflexivas prácticas y hábitos mentales. En la docencia, proponen retratos del maestro como una figura culminante dentro de determinada historia evolutiva.

¿Adónde, entonces, nos lleva todo esto con respecto a la enseñanza y a nuestra comprensión del acto docente? En el resto del capítulo expondré tres cuestiones afines que, según considero, adquieren preponderancia por la quiebra del esencialismo en la enseñanza. La primera formula la siguiente pregunta: ¿cómo debemos teorizar acerca de la enseñanza? La segunda trata de la noción general de lo que es una práctica docente y también del lugar que ocupa la narrativa en la comprensión de la enseñanza. La tercera cuestión se refiere al propósito de teorizar acerca de la educación y plantea el interrogante del futuro de esta, la idea de que nuestro estudio de la docencia no debe necesariamente limitarse a investigar las prácticas actuales sino que puede explorar también aquello que la enseñanza podría llegar a ser.

Del análisis a la interpretación

En la sección anterior de este capítulo expresé mi incertidumbre respecto de los objetivos de la filosofía analítica de la enseñanza a través de mis dudas sobre su capacidad para arribar a una descripción verdadera y ahistórica de la enseñanza. Si no hay concepción básica de la enseñanza, si la empresa de identificar una serie de intenciones, pensamientos y acciones que son comunes sólo a la enseñanza es una búsqueda inútil, entonces ¿qué sentido tiene teorizar sobre la enseñanza? Al parecer, la filosofía de la educación debe asumir una nueva explicación de sí misma o retroce-

der a algún oscuro rincón donde jugar ociosos juegos de palabras.

Richard Rorty (1979, pág. 315) señala que cuando dejamos de hacer epistemología nos encontramos comprometidos en una conversación interpretativa con nosotros mismos y con los otros. Para el estudio de la enseñanza esto significa que, en vez de anclar nuestras creencias en fundamentos inamovibles, debemos abrir nuestra mente a los procesos de comprensión interpersonal. No debemos empeñarnos en llegar a un acuerdo absoluto acerca de lo que sea o no sea la enseñanza, sino en establecer el grado de acuerdo que nos hace falta para entenderla. La hermenéutica es la disciplina que pretende interpretar los textos para fijar su sentido. Según Rorty, la hermenéutica no es tanto una «disciplina accesoria» de la epistemología como un aspecto inevitable de nuestra comprensión cuando tratamos de explorar sentidos y explicar cómo es que las cosas «van juntas» (pág. 365). No obstante, la afirmación de Rorty es polémica. Otros pensadores, como Paul Ricoeur (1981) y Charles Taylor (1985*b*), se inclinan más bien a considerar que la hermenéutica posee objetivos y procedimientos metodológicos, aun cuando concuerden con Rorty en la apreciación de que la interpretación no es algo que se pueda suspender por completo y retomar a voluntad.

El objetivo de la reflexión filosófica sobre la educación cambia cuando se abandona la indagación epistemológica de las esencias en favor de un enfoque más hermenéutico. El objetivo del filosofar en ese caso es interpretar la docencia; no se trata de descubrir lo que la docencia es de una vez y para siempre, sino de encontrar «nuevas, mejores y más interesantes maneras de hablar» de la docencia (Rorty, 1979, pág. 365).

Existe un nuevo objetivo: contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor. Para Rorty (1979, pág. 315) y también para Gadamer (1975), la hermenéutica no es un método más para establecer la verdad, sino una expresión de la esperanza de que podremos alcanzar una mayor comprensión del mundo humano. Al producirse este cambio en la filosofía de la educación, se reemplaza la búsqueda de esencias y de una teoría lógica de la enseñanza con una exploración de la multitud de maneras en que es posible en-

tender la enseñanza. Este giro metodológico se aparta de la división atomizante de los actos docentes en elementos que los constituyen y se aproxima a las narrativas que ayudan a explicar cómo han evolucionado las diversas prácticas docentes. Se pasa del análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explicación narrativa. De este cambio se desprende una ventaja epistémica: al abandonar la búsqueda de la esencia de la educación, los filósofos pueden contemplar los análisis formales de los actos de enseñanza dentro de un contexto más histórico. Podemos ver que el concepto de enseñanza está informado por las diversas prácticas a que los maestros se dedican públicamente. Podemos abrir nuestras investigaciones de la naturaleza de las prácticas docentes y advertir los aspectos históricos y narrativos de esos conceptos. El resultado de esta reorientación en el estudio filosófico de la educación cerrará la brecha entre la teorización acerca de la enseñanza, el estudio empírico de la disciplina y las prácticas de los maestros. Podemos llegar a la conclusión, siguiendo a Marx, de que el propósito de la investigación y la teoría no es entender la docencia sino cambiarla. Y un cambio de este tipo no surge a través de la experimentación, la observación y la adopción de un punto de vista aparentemente neutral. El cambio surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica; una descripción en la que se explican las insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos y preteóricos, y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica. El compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas. Y es fructífero si ensancha nuestra comprensión, explica nuestras teorías previas y produce mejores consecuencias.

La enseñanza, la narrativa y el concepto de práctica

En este capítulo he vinculado la idea de la narrativa con la discusión filosófica acerca de la narrativa como acto. Co-

mo consecuencia, se introdujo el concepto de práctica de una nueva manera: no como opuesto a la teoría sino como una forma de demostrar la interrelación de teoría y práctica.

En el pasado, los intentos de entender el concepto de práctica en el campo de la educación siguieron en general el modelo de las ciencias naturales, donde la teorización es considerada diferente del fenómeno que se estudia (Carr, 1987). Según este punto de vista, una práctica está sujeta a ser en sí misma un objeto no teórico, algo de lo que las teorías tratan, no algo inherentemente teórico. El objetivo de teorizar según el modelo de las ciencias naturales es llegar a tener mayor control técnico sobre el mundo fenoménico. Así, el concepto de práctica ha quedado fijado en nuestra mente más bien dentro del mundo fenoménico que del teórico. Pero establecer tal división entre teoría y práctica equivale a no entender la índole de la práctica. Wilfred Carr (1987) señala que observar las prácticas educativas a través de la lente del modelo de las ciencias naturales nos ha predispuesto a pensar que tales conceptos pueden «ser analizados filosóficamente aparte de su historia» (pág. 164). Este proyecto, sostiene el autor, concibe de manera radicalmente errónea la naturaleza de la acción y de la práctica, y desatiende la genuina tarea de informarnos acerca de las cuestiones educativas para lanzarnos a una fútil búsqueda de objetividad.

«Al postular que toda teoría es no práctica y toda práctica es no teórica, este método subestima el dato de que todos aquellos que se comprometen en las prácticas educativas tienen que reflexionar sobre ellas y, por lo tanto, teorizar sobre ellas; y es lo que, en general, tratan de hacer» (pág. 164).

Al contar una historia diferente acerca de lo que los filósofos tienen para decir acerca de las prácticas sociales humanas, Carr propone una serie de cuestiones filosóficas novedosas acerca de la descripción de las interconexiones entre teoría y práctica. Su solución al dilema que enfrentan quienes ven a la teoría y a la práctica a través de la lente fragmentadora de las ciencias naturales consiste en invertir la marcha del reloj, retrotraer la historia del problema del raciocinio práctico al punto de partida y volver a la visión aristotélica de la práctica incorporada dentro de una teoría del obrar humano racional. Carr señala que el con-

cepto de Aristóteles de *praxis* plantea la cuestión de la conducta humana racional de una manera muy diferente, que es ajena a los hábitos técnicos y racionales de la mente y considera la teoría un elemento de la práctica (pág. 168). La gran intuición de Aristóteles en este punto fue ver que la acción humana requiere sus propios términos de explicación e interpretación y que esos términos son irreductibles a los de la explicación física.

Al apoyarse en una concepción más aristotélica de la práctica, en una concepción que ha sido también desarrollada recientemente por algunos filósofos contemporáneos como Richard Bernstein (1971), Richard Rorty (1979) y Charles Taylor (1985*a*, 1985*b*), la filosofía de la educación ha empezado a adoptar un abordaje más hermenéutico de las cuestiones de teoría e investigación en la docencia. La importancia de este movimiento en la filosofía contemporánea es que vincula la conversación analítica acerca de la enseñanza con una tradición hermenéutica dentro de la filosofía europea moderna y dentro de la línea de pensamiento que empieza con Schleiermacher y se prolonga en pensadores como Dilthey, Heidegger y Gadamer (véase Palmer, 1969).

La tradición hermenéutica en la filosofía moderna está representada por filósofos como Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur y Charles Taylor (véase Dallmayr y McCarthy, 1977). En los últimos años, esta tradición ha empezado a hacer sentir su influencia sobre el pensamiento anglo-americano y ha trascendido el estrecho círculo de los filósofos especialistas para extenderse hasta los diversos campos de la investigación humanista.

¿Qué es entonces, según la hermenéutica, una práctica? ¿Y cómo interviene el pensamiento narrativo en nuestro razonamiento práctico?

Al responder estas preguntas espero demostrar que es un error de los filósofos o investigadores empíricos entender o definir la enseñanza puramente en términos de operaciones lógicas específicas o apelando a unas descripciones generalizadas de los procesos de raciocinio de los maestros que abstraen esas operaciones de las prácticas en que se presentan. Una explicación hermenéutica del raciocinio práctico sirve de correctivo a esta forma de pensar y de proceder; en efecto, ella disuelve el dualismo entre teoría y práctica (McEwan, 1992*a*).

La hermenéutica ha presentado siempre el conocimiento y la acción diciendo que se mueven en círculo: el llamado «círculo hermenéutico». Podemos entender este proceso si pensamos que las prácticas nunca están desprovistas de cierto nivel de comprensión teórica o preteórica. Por otra parte, la práctica está constituida por una serie de conceptos y sus relaciones, reglas, objetivos, valores, distinciones, y hasta por el lenguaje mismo en que la práctica se hace inteligible para nosotros y para los demás. Por lo tanto, comprometerse en una práctica equivale en cierto modo a ser capaz de hablar la lengua de esa práctica. Precisamente por esa razón, los cambios en el lenguaje de una práctica han de ser vistos como cambios en la práctica misma. Así, los agentes son personas que pueden explicar sus acciones vinculándolas con cierto objetivo y explicando la naturaleza de su conducta. Aunque este tipo de discurso puede ser incompleto o hasta falto de coherencia, es siempre compartido en diversos grados por la comunidad que participa de la práctica. Así, los sentidos implícitos en las acciones de los individuos forman parte del reservorio común de sentidos del grupo. Charles Taylor (1985*b*, pág. 36) así lo sostiene cuando nos dice que los sentidos de las prácticas son intersubjetivos. Los sentidos no se imponen desde afuera sino que surgen dentro de la actividad, de modo que no es sensata la idea de salir de la práctica, no existen un punto de vista objetivo ni un lenguaje neutral en el cual hablar de nuestras acciones. Esto no significa que teorizar sea imposible; sólo significa que es imposible toda teorización que trate de abordar prácticas desde un punto de vista neutral y externo.

Como señala Taylor (1985*b*), el objetivo de la teorización en las ciencias humanas consiste en explicar una práctica de una manera que vaya más allá de la autocomprensión de sus agentes. «Las teorías no sólo hacen explícitas nuestras comprensiones básicas sino que las amplían, critican o cuestionan» (pág. 94). Este objetivo no puede ignorar el nivel actual de comprensión teórica implícito en la práctica. La reflexión y el estudio ponen en acción un proceso circular en el que los viejos conceptos son absorbidos en una nueva síntesis que tiene el poder de iniciar un cambio cualitativo en la práctica.

Por otro lado, también la teoría produce un nuevo nivel de comprensión y el correspondiente cambio en la práctica.

Gadamer dice que este proceso conduce a una «fusión» de los antiguos supuestos con las ideas nuevas (1975, pág. 30). El proceso es cíclico porque no tiene comienzo ni fin. Los nuevos conceptos influyen sobre las viejas prácticas y se incorporan en diversos grados al lenguaje que constituye la nueva práctica. Así, al cambiar el lenguaje a través del cual entendemos las prácticas, producimos cambios en ellas y los incorporamos a su historia. Este intercambio dinámico entre teoría y práctica da impulso a cualquier futura orientación que la práctica pueda tomar al dar expresión a nuevos objetivos, nuevos procedimientos y nuevos conceptos, y al establecer nuevas relaciones entre ellos.

La conclusión que quiero extraer de esta discusión acerca de las prácticas es que la continuidad de las interacciones entre acción y pensamiento es en gran medida un proceso histórico. Encontramos prácticas en el presente, en el punto de intersección entre el pasado y el futuro, pero debemos entenderlas como parte de un proceso de cambio. Nuestros intentos por comprender las prácticas están destinados a incorporarse a su historia, como también a participar en las futuras orientaciones de las prácticas. Como el raciocinio práctico se refiere tanto a los fines como a los medios, la acción de entender las prácticas requerirá de nosotros que contemos historias acerca de cómo se han desenvuelto estas y con qué propósito. Para su caracterización cabal, las prácticas requieren descripciones de acciones corrientes y usos del lenguaje, situadas en el contexto de los relatos históricos que ayudan a explicar cómo las prácticas han alcanzado su forma actual. Un relato sincrónico está en sí mismo desprovisto de historia, es una descripción de cómo son las cosas, una tajada de vida, como una fotografía. Sólo llegamos a entender la naturaleza de una práctica cuando ponemos en movimiento la imagen y rastreamos la historia de sus elementos constitutivos: las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuyen a ella y le dan carácter y orientación. Cuando situamos estas descripciones dentro de un contexto histórico y, por así decir, explicamos cómo han evolucionado esas prácticas, no estamos meramente describiéndolas sino que al mismo tiempo contribuimos a explicarlas.

Pero ¿qué significa la palabra «narrativa» en el sentido en que se la usa aquí? Pese a lo antigua que es la práctica

humana de inventar historias y contarlas, la palabra «narrativa» y sus derivados, como «narrativizar» y «narratividad», son bastante recientes. Hace relativamente poco que surgieron estos términos en el lenguaje reflexivo de la acción y la práctica humanas (Swearingen, 1990). Ellos se refieren a una categoría abierta de discursos que por lo general conciernen a la construcción y la reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen cierta dirección o cierta orientación hacia un objetivo. El habla informal se estructura de este modo; también, los productos de la reflexión literaria y artística. Y así se estructuran nuestras prácticas, y este punto es decisivo, tanto que el lenguaje constitutivo de la práctica tiende a esclarecer los propósitos de la práctica. Así, el lenguaje narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye. Esta conclusión indica que no basta con que tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están constituidas en parte por una narrativa, porque además, y a consecuencia de ello, debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra comprensión narrativa. En la educación, la diferencia reside en que, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables.

Imaginar lo que puede llegar a ser la enseñanza

Dentro de la tradición analítica, la filosofía de la educación se ha dedicado a desarrollar una sola narrativa posible entre muchas narrativas potenciales. Y tal vez parte de su influencia haya sido desafortunada porque excluyó la posibilidad de visiones alternativas de la educación. Pero, por otra parte, la filosofía de la educación ha desempeñado un papel fundamental en la demostración de la pobreza de las descripciones mecánicas que los conductistas hacen de la enseñanza.

Al aceptar un método más narrativo para comprender la enseñanza, nos damos cuenta de que puede haber también otras maneras, todavía inexploradas, de interpretar la enseñanza. Y si las historias incluyen una orientación implícita hacia objetivos, los filósofos se confrontan con una consecuencia inevitable de la teorización sobre la práctica: al relatar lo que es la enseñanza, se ven también comprometidos por la necesidad de definir lo que puede llegar a ser. Debemos tener conciencia del hecho de que al construir una historia tendemos a hacer algo más que describir un estado de cosas, porque nuestras descripciones son implícitamente prescriptivas.

Paul Ricoeur (1981) ha argumentado que la historia y la ficción no son categorías duras y separadas sino que, hasta cierto punto, participan la una de la otra. Al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de la enseñanza —un nuevo lenguaje que pueda, además, llegar a formar parte de la práctica misma—, estamos construyendo la historia de la práctica y participamos, para bien o para mal, en su evolución. Por lo tanto, en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas.

Una de las consecuencias del poder de las historias para modificar nuestra manera de hacer las cosas es que debemos reconocer que esas historias, como los estudios de caso y las etnografías, contribuyen a producir el cambio educativo. Pero además, si el propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de nuestras prácticas docentes sino de algún modo mejorarlas, entonces tiene sentido utilizar historias que pretendan explorar el ámbito de lo real y también el de lo posible. Me refiero aquí al tipo de enseñanza que Robert Coles describe en su libro de 1989, *The call of stories*, en el que desafía a los médicos a explorar la dimensión moral de sus prácticas sumergiéndolas en una conversación acerca de los personajes y acontecimientos en una literatura de imaginación. Estoy propugnando el uso de relatos ficcionales de la docencia y de sus metáforas como

una manera de abrir otros mundos docentes. Tomemos como ejemplo la descripción de la primera experiencia docente de Ursula Brangwen, el personaje del libro de D. H. Lawrence *El arco iris.* Ese fragmento literario expresa vigorosamente la metáfora de la prisión aplicada a la enseñanza. La ventaja de este procedimiento es que nos obliga a trascender el estado actual de nuestras prácticas para considerar cómo podría ser concebida la enseñanza; consideración esta que nos confronta con nuestras propias prácticas y nos desafía a reflexionar más profundamente sobre ellas. La ficción nos facilita el acceso a la mentes de los maestros y a las prácticas que cultivan. El capítulo de Jackson en este volumen demuestra que hace milenios que se cuentan cuentos para transformar el pensamiento y la acción. Las historias tienen la capacidad de transformarnos (a través de la acción de lo que Coles (1989) llama la «imaginación moral») porque incorporan toda su riqueza a nuestra práctica y nuestra comprensión.

En resumen, la conversación filosófica acerca de la enseñanza ha sufrido un cambio radical. La historia es compleja pero en ella se destacan ciertos rasgos. En primer lugar, el rol del filósofo como crítico ha sido reemplazado por el concepto del filósofo como una persona cuyo trabajo es una continuación del trabajo de los profesionales y de todos los que estudiamos la enseñanza desde otras perspectivas. Y segundo, sería conveniente que la búsqueda de la esencia de la enseñanza cesara. Una hermenéutica de la enseñanza tiene intereses más diversos que su predecesora, que trataba de identificar la esencia racional de la enseñanza. La hermenéutica de la enseñanza representa un sostenido esfuerzo por encontrar sentido, por descubrir mejores maneras de enseñar y, para usar las palabras de Rorty (1979, pág. 359), por «edificar» encontrando un lenguaje mejor para hablar de la enseñanza y, por lo tanto, mejores maneras de enseñar.

Referencias

Bernstein, R. (1971) *Praxis and action*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Boomer, G. (julio de 1989) *Literacy, the epic challenge: Beyond progressivism*. Trabajo presentado ante la Joint Australian Reading Association and Australian Association for the Teaching of English National Conference, Darwin, Australia.
Carr, W. (1987) «What is an educational practice?», *Journal of the Philosophy of Education, 21*(2), págs. 163-75.
Coles, R. (1989) *The call of stories: Teaching and the moral imagination*, Boston: Houghton Mifflin.
Dallmayr, F. R. y McCarthy, T. A. (1977) (eds.) *Understanding and social inquiry*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
Darnton, R. (1989) «Toward a history of reading», *Writers' Quarterly*, otoño, págs. 87-102.
Egan, K. (1988) *Primary understanding*, Nueva York: Routledge, Chapman & Hall.
Fenstermacher, G. (1986) «Philosophy of research on teaching: Three aspects», en M. Wittrock, ed., *Handbook of research on teaching* (3ª ed., págs. 37-49), Nueva York: Macmillan. [«Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós Educador, 1989.]
Gadamer, H.-G. (1975) *Truth and method* (J. Winsheimer y D. G. Marshall, trad.), Nueva York: Crossroads.
Green, T. F. (1976) «Teacher competence as practical rationality», *Educational Theory, 26*, págs. 249-62.
Kerr, D. H. (1974) «Analyses of "teaching"», *Educational Philosophy and Theory, 6*, págs. 59-67.
MacIntyre, A. (1984) *After virtue* (2ª ed.), Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
Macmillan, C. J. B. (1990) «Telling stories about teaching», en *Philosophy of Education* (págs. 199-203), Normal, IL: Philosophy of Education Society.
Macmillan, C. J. B. y Garrison, J. W. (1988) *A logical theory of teaching*, Países Bajos: Kluwer.
Marshall, M. J. y Barritt, L. S. (1990) «Choices made, worlds created: The rhetoric of AERJ», *American Educational Research Journal, 27*(4), págs. 589-609.
McClellan, J. (1976) *The philosophy of education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
McEwan, H. (1989) «Teaching and rhetoric», en *Philosophy of Education* (págs. 203-11), Normal, IL: Philosophy of Education Society.
(1990) «Teaching acts: An unfinished story», en *Philosophy of Education* (págs. 190-8), Normal, IL: Philosophy of Education Society.

(1992*a*) «Teaching and the interpretation of texts», *Educational Theory, 42*(1), págs. 59-68.
(1992*b*) «Five metaphors for English», *English Education, 24*(2), págs. 101-28.
McEwan, H. y Bull, B. (1991) «The pedagogic nature of subject matter knowledge», *American Educational Research Journal, 28*(2), págs. 316-34.
Noddings, N. (1984) *Caring*, Berkeley: University of California Press.
Palmer, R. (1969) *Hermeneutics*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
Pendlebury, S. (1988) «Teaching: Answering questions or telling stories?», en *Philosophy of Education* (págs. 326-37), Normal, IL: Philosophy of Education Society.
Ree, J. (1987) *Philosophical tales: An essay on philosophy and literature*, Londres: Methuen.
Ricoeur, P. (1981) *Hermeneutics and the human sciences* (J. B. Thompson, trad.), Cambridge, RU: Cambridge University Press.
Rorty, R. (1979) *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton, NJ: Princeton University Press. [*La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid: Cátedra, 1989.]
(1982) «Philosophy in America today», en *The Consequences of Pragmatism* (págs. 211-30), Minneápolis: University of Minesota Press.
(1989) *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge, RU: Cambridge University Press. [*Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona: Paidós Básica.]
Ryle, G. (1945) *Philosophical arguments*, Oxford: Oxford University Press.
Shulman, L. S. (1987) «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review, 57*(1), págs. 1-22.
Sockett, H. (1987) «Has Shulman got the strategy right?», *Harvard Educational Review, 57*(2), págs. 213-6.
Strawson, P. F. (1963) *Individuals*, Nueva York: Anchor Books.
Swearingen, C. J. (1990) «The narration of dialogue and narration within dialogue», en B. K. Britton y A. D. Pellegrini, eds., *Narrative thought and narrative language* (págs. 173-97), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Taylor, C. (1985*a*) *Philosophical papers: vol. 1. Human agency and language*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.
(1985*b*) *Philosophical papers: vol. 2. Philosophy and the human sciences*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.

11. Contar cuentos

Ivor Goodson y Rob Walker

Este capítulo fue pensado originalmente como un trabajo para un congreso patrocinado por el Social Science Research Council del St. Hilda's College, Oxford (actualmente Economic and Social Research Council). A fines de las décadas de 1970 y 1980, esta conferencia anual llegó a ser un importante foro para los sociólogos de la educación en Gran Bretaña, y muchas de las ideas que en ella se debatieron marcaron nuevos rumbos a la investigación. Posteriormente se siguió trabajando sobre las narrativas, según ciertas líneas adelantadas en este ensayo; y los interrogantes que planteamos aún tienen vigencia.

El trabajo que aquí se reimprime, con su énfasis en preocupaciones de metainvestigación, no se suma fácilmente al amplio consenso reinante en la conferencia sobre problemas de método y objetivos. Estamos en desacuerdo con otros investigadores en las siguientes cuestiones:

1. El descuido del proceso y la fuerza de la historia, particularmente de la historia curricular, para moldear las estrategias al alcance de maestros y estudiantes. Nuestra posición fue que el curriculum no está sujeto fácilmente al cambio racional pero, desde luego, constituye un importante elemento en la cultura docente. Esta idea era fundamental en la tesis doctoral de Ivor (publicada después como Goodson, 1993) y constituiría la base de las series de estudios que Ivor publicó como Falmer Press' Curriculum History. En los trabajos presentados en el congreso original se puso el énfasis en el registro de relatos etnográficos de eventos escolares; y las cuestiones de curriculum recibieron, en cambio, poca atención.
2. El descuido de la subjetividad en el pensamiento sociológico contemporáneo, tanto en el sentido de una incapacidad de proveer una explicación adecuada del rol de la per-

sona en el análisis sociológico como en el sentido de que los métodos sociológicos habían dado poca importancia en los métodos de investigación a cuestiones que derivaban de la subjetividad del investigador. La idea misma de «estrategias» como concepto clave para analizar la labor docente implica una serie de supuestos conductistas y racionalistas que nosotros queríamos cuestionar.

3. El supuesto de que la «teoría» era producto únicamente del trabajo de los teóricos, y no de los maestros o los estudiantes, y la convicción de que debía estar necesariamente expresada en un lenguaje técnico. A nosotros nos interesaba la idea de que las historias (y la investigación narrativa) brindaban otra visión sobre el problema de explicar los fenómenos del aula y de la escuela.

Desde luego, es más fácil para nosotros ver tales preocupaciones retrospectivamente, pero aun en aquel momento nos preocupaba que la orientación del congreso fuera tal que dentro de él parecía darse por sentado que la investigación sociológica de la educación era algo hecho por académicos acerca del personal docente. Aun cuando se plantearan las ideas de «biografía» y «relato», se suponía que el investigador sería la persona que captaría y analizaría la vida y los relatos de otra persona; porque aunque hablábamos abundantemente de reflexividad, nos preocupaba mucho la reflexividad de los otros y poco la nuestra.

Si bien teníamos una vaga conciencia de estas cuestiones, cuando tratábamos de actuar en función de nuestros supuestos nos resultaba difícil hacerlo y casi siempre volvíamos a caer en una manera de hacer investigación y en un lenguaje para hacer investigación que eran convencionales. Posteriormente abordamos algunas de estas cuestiones (Goodson y Walker, 1991), pero aquí nos concentramos en el actual debate acerca de contar cuentos sobre la escuela.

Antes del congreso hicimos circular una nota en la que intentábamos resumir nuestra postura. La nota decía así:

«En esencia expresamos una predilección por estudios que consideren un contexto amplio; registrar detalles, individualidades e idiosincrasias; y desplegar múltiples sentidos en el estilo documental que Geertz ha denominado "descripción densa". Hace algún tiempo, Robert Stake expresó algo

similar con respecto a lo que él llamaba "retrato", argumentando que muchas veces el evaluador tiene que elegir entre informar sobre "lo que puede medir mejor con sus modestos recursos" y "reflejar la naturaleza del programa, con fidelidad a las numerosas e importantes percepciones de este". Al parecer, la opción es entre fidelidad y foco: "lo que el evaluador tiene que decir no puede ser al mismo tiempo un agudo análisis de los logros de alta prioridad y un reflejo amplio y exacto de las complejas transacciones del programa. Un mensaje desaloja al otro"» (Stake, 1972).

«La decisión de adoptar estilos analíticos *o* descriptivos (aunque quizá la distinción entre ambos sea tenue y en última instancia desaparezca) no es simplemente una decisión técnica o metodológica, sino también política y moral. Esta decisión define la naturaleza de la relación entre el investigador (o evaluador) y los sujetos de la investigación. Por el momento queremos señalar que, cuando el análisis se impone por sobre la crítica, lo que luego genera problemas de legitimación, la descripción tiende a aceptar el *statu quo*, concentrándose más bien en los sentidos reales que potenciales, y resulta así presionada hacia el conservadurismo. Hemos señalado en otra parte que los métodos descriptivos son más apropiados para situaciones educacionales que pueden empeorar dramáticamente» (Walker, 1978).

Lo que sigue es una versión ligeramente modificada del trabajo original para el congreso, en el que ampliamos las implicaciones de esta postura. El lector puede sentirse frustrado por la falta de referencias actuales, pero sin duda las encontrará en otros artículos de este libro. Como parte de nuestra argumentación sostiene la importancia de no negar la historia, hemos tratado de evitar la tentación de reescribir el texto original.

Etnografías, estudios de caso y relatos

Una de las consecuencias de nuestra posición es la de arrancar al investigador de las disciplinas de investigación establecidas, no sólo de la psicología y la sociología sino también, en cierta medida, de la etnografía, la historia y la lin-

güística. Y las ataduras que persisten son más bien técnicas y metodológicas que teóricas. En vez de investigar teoría, reclamamos parte de la basura lingüística de las ciencias sociales: palabras como «narrativa», «historias», «retrato» e «imágenes» son términos que nos resultan atractivos.

Terry Denny (1978) ha escrito un trabajo, «En defensa de contar historias como primer paso en la investigación educativa», en el que distingue entre «etnografía», «estudio de caso» y «contar una historia». Para Denny, las etnografías son «relatos completos de cierto grupo que comparte una cultura»; y fija para ellas elevadas pautas. Las *etnografías* «deben ir más allá de la descripción de lo que sucede. Hay excelentes relatos descriptivos de ambientes educativos que pueden o no ser etnografía (. . .) la etnografía no es un informe (. . .) La descripción etnográfica está enmarcada por un sistema conceptual que a juicio de su autor representa las razones que subyacen en las cosas tal como son».

El *estudio de caso* tiene aspiraciones menores aunque tal vez no sea menos exigente, y trata de describir (retratar) más que analizar y explicar; pero, a diferencia de las historias, los estudios de caso aspiran a ser completos y, citando a Denny, son «exámenes intensivos y completos de una faceta, una cuestión o, quizá, los sucesos de un entorno geográfico a lo largo del tiempo». Sin embargo, las *historias* «no necesitan verificar una teoría; no es necesario que sean completas; y tampoco deben ser robustas en tiempo o en profundidad (. . .) sencillamente expresado, si uno sabe cuál es el problema, no es preciso ser un narrador. Es improbable que la narración ayude a crear o evaluar remedios educativos, pero puede facilitar la definición del problema».

A pesar de la ansiedad que provocan los clásicos problemas planteados por la narración y por los estudios de caso (por ejemplo, distinguir entre explicación y descripción, y tener en cuenta los aspectos técnicos de objetividad, confiabilidad y validez), confesamos que la idea de Denny nos resulta atractiva. La narración ofrece una suerte de tecnología de investigación intermedia, adaptada al estudio de problemas prácticos en escalas de tiempo realistas, sin la perspectiva de una iniciación de diez años como en las declinantes tribus de primitivos, a las que tal vez sería mejor dejar en paz.

Para el investigador aplicado, uno de los aspectos más atractivos de la idea de narración es que captura el ámbito del sentido «personal» y lo vincula con el sentido «público». La resolución de lo que algunos antropólogos llaman explicación *emic* [de unidades significantes] y *etic* [de datos no elaborados] es en nuestra opinión una cuestión teórica que tiene consecuencias muy importantes para el estilo y la presentación. Si se quiere que en la investigación se traten correctamente las visiones, realidades o definiciones de situaciones «émicas» (o sea, las de los profesionales o miembros), se requiere algo más que la inclusión en el informe de citas textuales de los sujetos de la investigación, cuidadosamente recortadas y contextualizadas. Si es que la cuestión ha de ser tomada en serio, he aquí que se plantean importantes problemas de control. (Hemos escrito sobre ellos en otro trabajo; véanse MacDonald y Walker, 1974; y Norris, 1977.) A diferencia de los formatos ortodoxos para los informes de investigación, el relato ofrece la posibilidad de una forma que es autorizada y no autoritaria en relación con las representaciones que brinda a sus sujetos.

A muchos, la defensa de un retorno al nivel periodístico que implica el relato les parece un paso atrás, una regresión. Parecería que quisiéramos dar la espalda a toda la sabiduría que han acumulado las ciencias sociales y elegir, en cambio, un estilo de descripción que sólo se ocupa de trivialidades. Comprendemos esta reacción, pero respondemos que no estamos argumentando en contra de la tradición de las ciencias sociales. En nuestra situación, y teniendo en cuenta que la mayor parte de nuestra investigación es aplicada, sentimos la necesidad de que surja una tradición paralela que no se ocupe sólo del estudio científico sino que intente además confrontarse más directamente con los fenómenos educativos; que intente, según las palabras de Eisner, «crear, presentar, representar y revelar de manera tal que el lector pueda participar empáticamente en los eventos descritos» (Eisner, 1978).

Tal vez Denny exacerbe la reacción al reclamar relatos que no sean «robustos ni en tiempo ni en profundidad», porque esa declaración afecta valores profundamente sentidos en la comunidad científica. La atracción que tienen para no-

sotros las historias reside en que ofrecen cierta percepción de tiempo y profundidad, una percepción que parece surgir de eventos y escenarios educativos. Pensemos por un momento en las historias recurrentes que ocurren en escuelas, grupos culturales de pares, en la dinámica de las aulas y de la profesión y en las oficinas de los directivos. Todas estas cosas *pueden* proporcionar los datos para un análisis social de estilo científico; pero, «justificada o injustificadamente», a nosotros nos parece que, en la traducción, esos datos pierden inevitablemente parte de su sentido y significación como eventos. Al igual que los sujetos de *Learning to labor* de Paul Willis, con frecuencia nos encontramos leyendo los datos y saltando la interpretación. El investigador aplicado tiene que hacer siempre difíciles cálculos para justificar un necesario grado de abstracción.

No es fácil ir más allá de este punto y decir lo que podríamos esperar de la adhesión al relato en la investigación educativa. Prometer demasiado en nombre del relato sería un error, porque primero tenemos que demostrar lo que es posible, aprender las técnicas y cometer errores. Las habilidades que se requieren son difíciles para los que nos hemos entrenado en el campo de las ciencias sociales, porque muchas veces contradicen lo que hemos aprendido. Lo primero que tenemos que aprender es a registrar eventos, instantes, interacciones, lugares y personas de modo tal que resulten memorables.

Imágenes y memoria

En una disertación dirigida a la Asociación Sociológica Británica, John Berger se refirió en 1978 a la relación entre fotografía y memoria. Empezó hablando de un problema que surgió en el desarrollo histórico de la fotografía, y afirmó que desde su creación no se puede afirmar que haya reemplazado a otros procesos (como el grabado o la pintura), excepto, posiblemente, a la memoria humana. La fotografía congela el instante. Pero aunque la mayor parte de la fotografía inicial era esencialmente documental, muy pronto se la usó (al menos en los países industrializados) para publicidad y anuncios comerciales. Al analizar este desarrollo de los usos de las fotografías desde la representación hasta la

propaganda, Berger (1978), habló de las conexiones entre una fotografía y sus sentidos:

«Hay dos usos diferentes de la fotografía: el privado y el público. El privado, es decir, las fotografías que tenemos de personas amadas, de nuestros amigos, de los compañeros de colegio, etc. En el uso privado, una fotografía se lee en un contexto que sigue formando un continuo con aquello de lo que se la extrajo (. . .) las fotografías privadas son casi siempre fotografías de algo que conocemos (. . .) El contexto privado crea una continuidad semejante a la continuidad de la que la fotografía fue originalmente tomada (. . .) Por el contrario, las fotografías públicas son por lo general imágenes de lo desconocido o, en el mejor de los casos, de cosas que sólo conocemos a través de otras fotografías. La fotografía pública ha sido cercenada de la vida cuando se la tomó; y permanece, como una imagen aislada, separada de nuestra experiencia. La fotografía pública es como el recuerdo de un desconocido, de una persona totalmente desconocida que ha gritado "¡Mira!" ante el evento registrado».

La distinción establecida por Berger entre fotografías privadas y públicas plantea la cuestión de si es posible extender el uso del sentido personal al dominio público. ¿Puede registrarse la experiencia de modo de hacerla accesible a otros? ¿Es posible aprender de la experiencia registrada de otros?; y si así es, ¿qué podemos aprender y cómo?

Aunque estas cosas sean posibles (y la empresa debe de estar llena de dificultades morales y técnicas), la analogía señala un camino hacia adelante porque, al empezar a hacer de la investigación y la evaluación una empresa personal y hasta privada, un servicio a la institución y a la persona y no a la comunidad de investigadores, sería posible unificar los mundos de la investigación y la práctica. El aspecto fundamental no es el tipo de información sino la estructura de los canales por los que viaja. La investigación genera información y, por lo general, esa información se refiere a los menos poderosos, a los que tienen bajo status dentro del sistema, y a los relativamente poderosos, a los de elevado status. Cuando hablamos de vincular el mundo de lo público con el de lo privado, es en el sentido de crear nuevos canales de comunicación o revisar los existentes.

Todo lo que hasta aquí hemos dicho se podría ver como un simple reclamo de estudios más cualitativos o descriptivos; pero cuando observamos los informes de datos cualitativos en los estudios de investigación y evaluación educativas, advertimos que se trata de algo muy parecido a lo que Berger llama fotografía «pública». Las declaraciones están congeladas, separadas de su secuencia y pegadas al texto. Esos estudios manipulan la memoria en vez de desencadenarla. El contexto que da sentido a la cita no surge en principio de los datos, ni siquiera de la interacción del investigador con el medio y el sujeto, sino casi íntegramente de la cultura del investigador. Se provee un contexto, pero alienado del mundo del sujeto. El investigador, como el fotógrafo público de Berger, es el desconocido que grita «¡Mira!».

Esto no significa negar el valor de la investigación cualitativa; es indudable que Whyte, Becker, Jackson, Willis y muchos otros tienen importantes cosas para decir. Pero es, sí, establecer pautas sumamente elevadas para tal investigación en términos de criterios que son elusivos y sutiles. La distinción fundamental es que lo mejor de esta investigación entra en el mundo de los sujetos y lo presenta con comprensión y sensibilidad, incrementando la potencial competencia del lector, quien entra en situaciones similares. Los peligros surgen cuando el investigador se apoya en el habla extractada y registrada de los comentaristas que interpretan el mundo de los sujetos desde un punto de vista externo. Cuando tales datos son usados meramente para ilustrar aspectos de la interpretación, empiezan a parecerse a la fotografía pública usada para hacer propaganda.

Debemos puntualizar una vez más que este no es un terreno de absolutos. No estamos reclamando una ciencia empírica, no interpretativa, sino simplemente señalando un área donde se hacen juicios difíciles. Y esos juicios no pueden ser enteramente especificados de antemano, sobre todo en alguna forma de trabajo de campo. Inevitablemente, la distinción entre «conocedor» y «forastero» cambia a medida que avanza la investigación. Labov, por ejemplo, comenta que es probable que el entrevistador formule preguntas diferentes a medida que sabe más, a medida que se familiariza con lo que va descubriendo:

«Una pregunta inicial, "¿Juega usted a la lotería?", daría así lugar a "¿Y alguna vez ganó un premio importante?". Al hablar con cazadores de venados, una pregunta inicial como "¿Adónde apunta usted?" daría lugar a "¿Vale la pena intentar un tiro al azar?". A medida que la persona que primero es ajena al asunto se va familiarizando con él, la calidad del discurso y la participación del locutor se elevan poco a poco. Un trabajador de campo que se mantenga fuera de su tema y lo trate sólo como una excusa para suscitar lenguaje, obtendrá muy poco a pesar de sus esfuerzos. Se puede responder prácticamente cualquier pregunta sólo con la información contenida en ella. Cuando el interlocutor da algo más, hay que considerarlo una dádiva arrancada de algún fondo general de buena voluntad que es administrado por él y por el trabajador de campo. Conocimiento profundo significa interés profundo y, como retribución por ese interés, el interlocutor suele dar más de lo que nadie se sentiría con derecho a esperar» (Labov, 1972, págs. 114-5).

Hemos arribado así a un dilema fundamental, en parte social y en parte cultural, porque el investigador confunde la gramática aceptada de la conducta social; pero al negociar las situaciones que resultan de tales relaciones de investigación, los dilemas morales suelen estar cerca de la superficie. Actuar al mismo tiempo como «desconocido» y como «amigo» (según la expresión de Hortense Powdermaker [1967]) es explotar las brechas en las reglas que rigen la interacción, y así crear problemas para la investigación (como lo expresó Dollard, «una persona de cada *n* personas puede no ser un amigo»), pero también plantear interrogantes acerca de la investigación misma. Como los fotógrafos públicos de Berger, los investigadores que emprenden un estudio cualitativo o descriptivo se encuentran en una precaria situación; porque están siempre en peligro de usar a los otros para construir el mundo según su propia imagen y, en no pocos casos, en una forma adecuada para el consumo público.

Volviendo directamente a la analogía con la fotografía, es evidente que allí surgen similares cuestiones de explotación, sobre todo en la investigación social, y que su aparición no es un fenómeno reciente. Humphrey Spender (1977), por ejemplo, sostuvo seriamente la idea del «ingreso en el mun-

do del sujeto» y tenía plena conciencia del dilema del conocedor / forastero y de las cuestiones éticas que plantea:

«Creo que se darán cuenta ustedes de que Tom [Harrison] ha hecho un revelador comentario acerca de la posibilidad de entrar en los hogares de la gente; y desde luego, la principal dificultad estribaba siempre en que una vez que uno había entrado en la casa de una persona, ya no estaba tomando una fotografía anónima, de modo que necesariamente todo el proceso era largo y habría tomado mucho tiempo: uno tendría que llegar a ser como de la familia (. . .) y también se tenía la sensación de que las personas pobres, sin trabajo o en mala situación temporaria, simplemente no querían exponer sus problemas. Así, la fotografía hubiera sido una explotación. Yo sentía todo esto agudamente».

Los logros de Spender para acceder a las costumbres del mundo de sus sujetos están bien ejemplificados en sus fotografías de Wigan y Bolton [ciudades inglesas] en los años de entreguerras. A menudo se aprecian también las reacciones de sus sujetos, como en la foto, tomada en una taberna de Bolton, en la que el «sujeto» levanta las manos para cubrir el ojo invasor de la cámara. La respuesta de Spender era casi siempre recíproca, porque muchas veces por un sentimiento de responsabilidad hacia los sujetos se negó a usar instantáneas «sensacionalistas» que había tomado por encargo de algún periódico.

En general tendemos a pensar que los fotógrafos, debido quizás a la índole de su medio, son bastante sensibles al modo en que el sujeto los ve y al significado vital que atribuye al hecho de sacarse una fotografía. Los investigadores, por otro lado, no son demasiado buenos para documentar esta reflexividad. Tal vez esto se deba en parte a que las técnicas de investigación hacen que sea más fácil ocultar la cuestión moral detrás del velo del anonimato. La fotografía de Spender es simplemente un ejemplo tomado de una larga tradición estilística en fotografía, pero es difícil aislar ejemplos comparables en nuestras tradiciones de reportaje y análisis social. Hay excepciones; entre otras, el Apéndice de Paul Willis (1977) a *Learning to labor*; y el estudio de Peter Fensham y Lawrence Ingvarson (1977) de dos observadores de aula muy diferentes entre sí. Como investigadores tendemos a concentrarnos en la descripción de nuestros propios

motivos y experiencias, y a ver las acciones de las otras personas en función de problemas generalizados, como «acceso», «rapport» o «publicación». Consúltese cualquier texto sobre métodos de trabajo de campo y se verá que estos términos abundan; pero, a partir de Whyte, es raro encontrar estudios en los que los sujetos de la investigación surjan de los informes como personas con su propia y fuerte visión de lo que es la investigación. La reacción usual que tenemos ante los relatos descriptivos es que el escritor es retratado como un héroe. Las situaciones aparecen descriptas de modo tal que presentan al investigador como la persona más perspicaz e inteligente de todas y como la única no vulnerable a la falsa conciencia.

Hacia una etnografía de la etnografía

Encontramos que esto es significativo en un nivel que trasciende el de las técnicas del trabajo de campo. En parte, es una cuestión de estilos de investigación, pero sobre todo se vincula con la cultura de la investigación. Tal vez no sea simplemente a causa de *su* cultura y *sus* métodos de reportaje que el investigador construye el mundo «a su imagen y semejanza»; es más probable que sea porque, como por aquellas manos que tapan el ojo de la cámara en la fotografía de Spender, al investigador le ha sido negado el acceso al mundo de los sujetos.

El investigador sólo puede empezar y terminar con una actitud negociada con su propia perspectiva. Pero esa actitud no es sólo una postura intelectual sino que entra en la situación en estudio como autoridad percibida. El acceso que se le *concede* al investigador es siempre acceso a un fragmento, y a veces a un invento de la imaginación; y la negociación entre investigador y sujeto respecto de lo que será revelado suele terminar en enfrentamiento. Como le dijo un maestro a uno de nuestros alumnos de investigación que negociaba pacientemente su acceso a la escuela: «No se preocupe. Sólo manténgase apartado de mí y yo me aseguraré de que consiga todo lo que necesita para su tesis».

Los congresos académicos son lugares adecuados para identificar aquellos elementos del estilo y la cultura del in-

vestigador que lo llevan en casi todos los entornos educativos a asumir o dejar de lado el rol de «experto» (con todas sus connotaciones autoritarias) o el rol de «desconocido». Interróguense a ustedes mismos ¿Son los investigadores que somos, las personas que somos? Desde luego, tanto el rol de experto como el de desconocido oponen severas barreras a quienquiera que aspire a entrar en la conciencia de sus sujetos y a ver el mundo desde su punto de vista; el hecho de que nosotros mismos hayamos sido alumnos y maestros no hace las cosas necesariamente más fáciles.

Pero queremos señalar una vez más que no vemos todo esto simplemente como una cuestión técnica o que acepte soluciones absolutas. Por el contrario, se trata de un dilema moral y político con el que nos enfrentamos cada vez que hacemos investigación. Ese dilema se refiere a los deberes y obligaciones que el investigador tiene con los otros a cambio de la libertad que le otorga su rol. En términos más generales, se refiere al centro mismo de un tema crítico actual en nuestras sociedades, el de la forma en que los profesionales se relacionan simultáneamente con sus sujetos y con otros grupos de interés, incluyendo los que los emplean.

También notamos un fuerte isomorfismo entre la relación del investigador con el maestro y la del maestro con el alumno. En ambos casos existe un marcado desequilibrio en el poder de controlar el conocimiento, especialmente en el sentido de definir realidades, como también una fuerte resistencia en las motivaciones del sujeto. Extendiendo aun más la analogía vemos, para los investigadores, signos de advertencia ante los intentos de innovar y de construir alternativas al estilo dominante de la relación, cuando tales intentos tocan cuestiones de poder y autoridad. Y también es ingenuo que los investigadores piensen que pueden simplemente pasar el control de la investigación a los sujetos; como lo sería que los maestros creyeran que pueden pasarles el control del curriculum a los alumnos. La confraternización que busca obtener acceso al mundo del otro se convierte fácilmente no sólo en una fuga de la responsabilidad sino también en una fuga de la autoidentidad. Pero muchas veces nos encontramos en situaciones en las que ser cabalmente nosotros mismos equivaldría a sabotear toda la investigación. Es este un cálculo social y cultural muy difícil y debemos hacerlo constantemente. Creemos que el examen

de la práctica progresista en la enseñanza muestra ejemplos de maestros que han tratado de desertar de sus roles en un intento por entrar en la cultura de sus alumnos, y que casi siempre han fracasado. Los ejemplos de este tipo son más raros en la investigación, tal vez porque la innovación y la experimentación son menos usuales que en la docencia.

En nuestra opinión, el problema del investigador reside en mantener el control sobre ciertos intereses especializados y áreas de conocimiento de modo de evitar la tentación y hasta la expectativa de que esto legitime el control sobre la información y su interpretación. Tenemos que aprender a ser responsables para con aquellos que investigamos en todas las etapas del proyecto y desear que nuestras motivaciones sean cuestionadas más abiertamente. No será fácil, porque tenemos mucho que aprender y necesitamos reconocer que no es sólo la cultura de la investigación la que genera desigualdades en el control de la información y su interpretación. Las pautas de especialización, el respeto por la ciencia y la autoridad percibida son ingredientes de una situación que nos precede pero que también, a través de nuestros actos, contribuimos a formar.

Referencias

Berger, J. (1978) «Ways of remembering», *Camerawork, 10.*

Bohm, D. (1974) «Science as perception-communication», en F. Suppe, ed., *The structure of scientific theories* (págs. 374-91), Urbana: University of Illinois Press.

Denny, T. (1978) *In defense of story telling as a first step in educational research.* Trabajo presentado ante la International Reading Association Conference, Houston.

Eisner, E. (1978) «Humanistic trends and the curriculum field», *Journal of Curriculum Studies, 10*(3), págs. 197-204.

Fensham, P. e Ingvarson, L. (1977) *Case study research in science classrooms.* Trabajo presentado en el encuentro de la Australian Association for Research in Education, Canberra, Australia.

Goodson, I. (1993) *School subjects and curriculum change,* Londres, RU: Falmer Press.

Goodson, I. F. y Walker, R. (1991) *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research,* Londres: Falmer Press.

Labov, W. (1972) «Some principles of linguistic methodology», *Language in Society, 1,* págs. 97-120.

MacDonald, B. y Walker, R. (eds.) (1974) SAFARI 1. *Innovation, evaluation, research and the problem of control* [mimeógrafo]. CARE.

Norris, N. (ed.) (1977) SAFARI 2. *Theory into practice* [mimeógrafo]. CARE.

Powdermaker, H. (1967) *Stranger and friend: The way of an anthropologist*, Londres: Secker & Warburg.

Spender, H. (1977) *Worktown photographs of Bolton and Blackpool taken for mass observation 1937-1938*, University of Sussex.

Stake, R. (abril de 1972) *An approach to the evaluation of instructional programs (program portrayal vs. analysis)*. Trabajo presentado ante el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago.

Walker, R. (1978) «The conduct of educational case studies: Ethics, procedures, theory», en D. Hamilton y B. Dockerell, eds., *Rethinking educational research* (págs. 30-63), Hodder & Stoughton.

Willis, P. E. (1977) *Learning to labour*, Farnborough, RU: Saxon House.

Woods, P. (ed.) (1980*a*) *Pupil strategies*, Londres: Croom Helm.

(1980*b*) *Teacher strategies*, Londres: Croom Helm.

12. Historias de la enseñanza como tragedia y novela

Cuando la experiencia se convierte en texto

Robert J. Graham

«Las culturas proveen tipos específicos de tramas argumentales que pueden ser adoptadas por sus miembros en su configuración propia. Aunque el contenido de cada vida es singular de cada persona, puede compartir las características de un esbozo argumental general.»

Donald Polkinghorne, *Narrative knowing and the human sciences*, 1988

Cualquiera que haya estado en la sala de profesores de un colegio o que haya asistido a la conferencia de un maestro sabe muy bien que todos los maestros son inveterados contadores de historias. No tengo manera de saber si los maestros cuentan historias acerca de ellos mismos y de sus experiencias profesionales con más frecuencia que los bomberos, enfermeras, abogados, obreros de la construcción o programadores de computación. Pero como señala Maxine Green, en todos los niveles de la educación «se oye hoy por todas partes contar historias» (1991, pág. ix). Profesores y funcionarios, estudiantes y graduados cuentan anécdotas y relatan sus experiencias de escolaridad, empresa narrativa colectiva para la que existen tantas justificaciones como vidas e historias individuales (Ball y Goodson, 1985; Witherell y Noddings, 1991). Una justificación muy difundida para esta avalancha de narrativa es que los maestros, como se ocupan de desarrollar y nutrir las mentes jóvenes, deben tener por lo menos una comprensión rudimentaria de quiénes son y cómo han llegado a serlo. Estas preocupaciones ontológicas básicas por el ser y el devenir, el crecimiento y el cambio, se vinculan inevitablemente con cuestiones de identidad personal y profesional; y para muchas maestras

sobre todo, con la recuperación o el descubrimiento de su voz personal y profesional (Pagano, 1990). Pero, como era de esperar, el desarrollo de la autocomprensión y de una imagen propia de uno mismo como individuo en proceso no es instantáneo ni está desprovisto de riesgos. Como lo expresó Charles Taylor, todos nosotros necesitamos «tiempo y muchos incidentes para distinguir lo que es relativamente fijo y estable en nuestro carácter, en nuestro temperamento y en nuestros deseos, de lo variable y cambiante» (1989, pág. 50). Y como también señala Taylor, «La [auto]comprensión tiene necesariamente profundidad temporal e incorpora una narrativa» (pág. 50).

Sin embargo, a pesar de las dificultades planteadas por los enfoques biográficos y autobiográficos de la docencia (Graham, 1991) y por la investigación narrativa como metodología (Connelly y Clandinin, 1991), se ha establecido claramente un vínculo en la mente de los maestros y los investigadores entre contar historias y explorar y desarrollar la voz y la identidad personales y profesionales. Y sin embargo hay algo que con frecuencia se pasa por alto en las discusiones sobre el lugar de la narrativa en la educación: que las imágenes y los relatos docentes que llegan a la conciencia pública y despiertan la atención crítica no son las efímeras anécdotas ni las charlas sostenidas junto a una taza de café en la sala de profesores, sino relatos escritos sobre la docencia, «textos congelados» construidos de cierta manera y para ciertos fines por medio de actos humanos intencionales. Los contornos de este territorio textual público y de las historias e imágenes de docencia que contiene han sido trazados a lo largo del tiempo por diversos medios: novelas, películas, etnografías, disertaciones, biografías, autobiografías y los relatos del «nuevo periodismo». Sin embargo, sean cuales fueren las formas, todas esas personas participan del proceso de representar la experiencia en un texto, proceso que pone en juego toda una batería de consideraciones literarias y retóricas de las que la mayoría de nosotros no tenemos conciencia cuando estamos conversando alrededor de una mesa. En consecuencia, interesarse por *cómo* fueron construidas, por los escritores de dentro y de fuera de la academia, las múltiples imágenes e historias de la docencia que circulan en nuestra cultura equivale a interesarse por una retórica de la investigación. Es, según las palabras de

Simons (1990), «mostrar que las decisiones retóricas logran ocultar o revelar, magnificar o minimizar, simplificar o complicar, unir o dividir, elevar o degradar, dar nitidez a las imágenes o desdibujarlas» (pág. 10).

Esta preocupación por la retórica de la investigación en educación puede vincularse con un movimiento general dentro de las ciencias sociales que pretende que estas lleguen a ser más autorreflexivas acerca de la manera en que las convenciones retóricas y narrativas informan la escritura de lo que White (1978) ha llamado «ficciones de representación fáctica» (pág. 121). Porque si es cierto, como creen Nelson, Megill y McCloskey (1987), que «las ciencias sociales flotan en el mar cálido de una retórica no examinada» (pág. 16), entonces es preciso prestar la mayor atención a los aspectos específicamente literarios, retóricos e ideológicos del creciente número de estudios de casos publicados, etnografías y narrativas por y acerca de maestros que constituyen el corpus de textos que Schubert y Ayers (1992) han llamado «saber popular del maestro».[1] Asimismo, si adoptamos el punto de vista constructivista de que el lenguaje constituye realidad y no simplemente la refleja, el enfoque retórico de las historias del saber popular de los maestros cumple dos importantes propósitos. Primero, según Simons (1990), los análisis retóricos «determinan cómo se hacen persuasivas las construcciones de "lo real"» (pág. 11); y segundo, la teoría retórica sirve como «un depósito de maneras codificadas de pensar, ver y comunicar, que pueden ser verificadas según su adaptación a la cuestión de que se trate; y que, una vez aplicadas a determinados casos, brindan modelos para posteriores análisis» (pág. 11).

En consecuencia, este capítulo tomará como ejemplos de trabajo dos historias tomadas de los anales del saber popular docente, historias escritas para una audiencia mayor que un comité de disertación, un texto «construido en las li-

[1] Según Schubert: «El saber docente incluye historias por y acerca de los maestros. Este conocimiento describe e interpreta a los maestros en acción; y además muestra cómo deliberan y reflexionan. El saber docente puede presentarse a través de las palabras de los maestros mismos y a través de las interpretaciones brindadas por los maestros / investigadores experimentados, quienes (. . .) registran e interpretan las historias de otros maestros que han influido en puntos de vista que sustentamos acerca de la enseñanza» (1992, pág. 9).

brerías especializadas e intelectualizadas para figurar en las librerías comunes» (Schubert, 1992, pág. 141). Quiero ahora considerar separadamente el relato autobiográfico de Jonathan Kozol, *Death at an early age* (1967) y la reciente biografía investigativa de Samuel G. Freedman titulada *Small victories* (1990). Trataré de revelar aquí los principales códigos literarios y culturales y las convenciones sobre las que se apoyaron estos escritores para dar a sus historias de la enseñanza parte de su poder de persuasión. Quiero demostrar con ello hasta qué punto los maestros heredan y también crean muchas de las historias que nos ayudan a imaginar las posibilidades y nos descubren las limitaciones del mundo institucional de la docencia. Además, quiero afirmar que el análisis retórico de textos como estos, tomados de la literatura popular del saber docente, abrirá nuevas fuentes de diálogo entre el creciente número de educadores interesados en el lugar que ocupan o podrían ocupar el relato y la narrativa en la educación. Porque estoy convencido de que la preocupación por conocer cómo inscribieron diversos escritores las imágenes de maestros, estudiantes y escuelas que figuran en la conciencia pública es una cuestión política de permanente relevancia para nuestra profesión. Si contar historias es tan central para conducir la vida como lo afirman los editores de este volumen en su introducción; y si el relato es el medio con el que construimos y comprendemos nuestra vida personal y profesional, entonces es evidente que tiene suma importancia ver cómo se cuentan las historias de la enseñanza, cuáles son contadas y quién las cuenta.

Docencia y tragedia: trabajar «entre el bien y el mal»

La historiadora educacional Diane Ravitch, al comentar algunos libros aparecidos a fines de la década de 1960 (libros que criticaban el estado de las escuelas públicas norteamericanas), dedicó una frase a resumir la contribución de Jonathan Kozol a ese debate, el libro *Death at an early age* (1967). Escribe Ravitch: «Kozol, cuyo libro recibió el Premio Nacional de ese año, contó la experiencia de un año en una escuela donde los maestros eran racistas y crueles y despre-

ciaban a los niños» (1983, pág. 236). Como pincelada verbal sobre la gran tela de su propia narrativa histórica, el comentario es bueno; pero la autora no elabora la idea de que la principal razón del éxito del libro —que suscitó la indignación pública y le dio un rostro concreto a las injusticias de un sistema segregado de educación pública— fueron sus cualidades específicamente literarias. El testimonio autobiográfico de Kozol alcanza su eficacia como literatura apoyándose fundamentalmente en lo que White (1973) llama «explicación por trama» (pág. 7), definiendo «trama» como «la manera en que se revela gradualmente que la secuencia de acontecimientos que constituyen un relato son un relato *de cierto tipo* [cursiva agregada]» (pág. 7). Por lo tanto, para contarnos lo que «pasó realmente» durante el tiempo en que enseñó en el cuarto grado de una escuela racialmente segregada en Roxbury, Massachusetts; y para transformar los hechos autobiográficos de su experiencia en texto, Kozol se embarca primero en un acto «prefigurativo» de conciencia imaginativa, un acto por el que un escritor «al mismo tiempo que crea el objeto de su análisis predetermina la modalidad de las estrategias conceptuales que usará para explicarlo» (White, 1973, pág. 31). Kozol alude a este proceso en el prólogo de su libro. Cuenta allí que, tras haber hecho un intento inicial por poner «cierto orden y secuencia» (pág. xi) en sus notas tomadas a mano, empezó «a ver por primera vez el esbozo general de este libro» (pág. xi) a medida que en su escuela se producían nuevos e inesperados acontecimientos. Así, en el proceso de seleccionar los episodios para sus ejemplos y de transformar cronología en relato, la historia de Kozol retrocede y avanza en el tiempo narrativo; entretanto, provee un marco causal y explicativo que orienta y limita la gama interpretativa de significación que Kozol desea que nosotros atribuyamos a los hechos. Como demostraré, la alegoría de Kozol de la conciencia liberal sitiada construye una imagen del maestro como individuo maniqueo, una persona permanentemente suspendida entre el bien y el mal, aprisionada entre el sentimiento de culpa por ayudar a mantener las condiciones existentes de opresión en la escuela y el miedo de pronunciarse contra el arraigado racismo de un sistema segregado de educación pública.

En su prefacio dirigido «Al lector», Kozol hace una advertencia general que nos induce a considerar su libro como

una mezcla de realidad y ficción, en parte reportaje, en parte alegoría literaria. Dice: «Con excepción de ciertas conocidas figuras públicas, los personajes de este libro no corresponden a personas de la vida real» (pág. x). Así, encontramos a los miembros históricamente identificables del Boston Education Committee, la Sra. Hicks, Walter Ohrenberger y Joseph Lee; pero encontramos también al Profesor de Arte, al Profesor de Matemática y a la Profesora de Lectura, personajes emblemáticos en el juego moral de racismo y prejuicio de Kozol. Esta narrativa sólo empieza a tomar una significación simbólica amplia cuando se la lee contra el trasfondo político del movimiento por los derechos civiles, el asesinato del Reverendo Reeb en Selma, Alabama, y la visita a Boston de Martin Luther King.

Por lo tanto, en cierto nivel, el acto autobiográfico de Kozol de transformar experiencia en texto constituye lo que Hart (1970) ha denominado «un drama de intención» (pág. 492), una narrativa autobiográfica que consiste en una mezcla fluctuante de confesión, apología y memorias» (pág. 488). Además, una narrativa como la de Kozol, que explora el interjuego dialéctico entre biografía y situación, dirige también la atención hacia la fuerza figurativa de sus incidentes en forma de sinécdoque, una estrategia retórica que consiste en designar un todo con el nombre de una de sus partes, o viceversa. En otras palabras, al evocar centrípetamente para el lector el microcosmos de su escuela, y al describir cómo todo, desde los libros de texto hasta los sistemas de castigo, ayuda a mantener las jerarquías existentes de poder, Kozol trae también a colación *otro mundo*, el mundo de la sociedad en su conjunto, donde las diferencias entre *aquí* y *allí* son sólo diferencias de grado, no de clase.

Una de las implicaciones inmediatas de la construcción narrativa de los hechos que realiza Kozol es que las escenas que se desarrollan diariamente en el pequeño escenario de un aula de nivel primario en una escuela con segregación racial son representadas al mismo tiempo, por un reparto diferente, en el escenario más grande del teatro de los acontecimientos nacionales. A medida que se desenvuelve el drama de su clase y de su escuela, Kozol descubre, para su desazón como hombre blanco liberal, que él no sólo tiene responsabilidad personal por sostener una educación desigual sino que tanto él como sus alumnos afroamericanos

son, de hecho, prisioneros y víctimas del «sistema». Abrumado por su conciencia, se desahoga un día con sus amigos, comparte sus dudas acerca de «desafiar la segura hostilidad de los otros maestros» (pág. 124) de su escuela; acerca de sus sentimientos de haber sido «colonizado por la Profesora de Lectura y el Profesor de Arte», y acerca de su sensación de ser continuamente «sofocado y reprimido» (pág. 124). Finalmente, desafiado a actuar, Kozol participa en una marcha de protesta, donde es arrestado y luego encarcelado.

Si Kozol hubiera tenido la intención de escribir una narrativa diferente, este evento podría haber significado que la elevación de la conciencia (o el sentimiento de culpa) es una de las condiciones necesarias para tomar una iniciativa política personal, para salir de la posición de víctima y empezar a hacerse cargo del propio destino. Pero, en el fondo, el relato de Kozol no es una historia de liberación, victoria y trascendencia sobre el mundo de la experiencia. No es ni *Pilgrim's progress* ni la leyenda del Santo Grial con Kozol en el papel protagónico. Los antecedentes y los modelos literarios de Kozol son sofocleanos y shakespeareanos. Con una ironía adecuada, no es el acto de desobediencia civil de Kozol el responsable de que lo echen de la escuela, sino un acto de soberbia pedagógica: Kozol desafía al sistema al enseñarles la «Ballad of the Landlord» del poeta afroamericano Langston Hughes a sus alumnos predominantemente afroamericanos. En el escándalo que sigue a la destitución de Kozol por no enseñar los temas del curriculum oficial, por enseñar poesía que «no acentúa lo positivo» (pág. 202) y que no refleja con honestidad el sufrimiento de los afroamericanos, Kozol se convierte literalmente en el chivo expiatorio, un descastado sobre quien sus colegas y los miembros, todos blancos, del Comité de Educación, arrojan su ira colectiva.

Al transgredir las convenciones aceptadas de la enseñanza, Kozol no sólo brindó a sus estudiantes la oportunidad de responder a un poema que reflejaba muchas de las preocupaciones de su propia vida, sino que además creó las condiciones para producir en sus alumnos una iniciación en la crítica, una expresión verbal que, según la Profesora de Lectura, sólo podría haber sido lograda si Kozol hubiera «inducido» o «plantado» (pág. 164) las descripciones verbales en las mentes de sus alumnos. El estrafalario optimismo

que la Profesora de Lectura había desarrollado tan trabajosamente a lo largo de toda su carrera era una piedra fundamental en una pedagogía del «entusiasmo persuasivo» (pág. 167), una pedagogía en la cual ella superaba la resistencia de sus alumnos gracias a la mera fuerza de su personalidad. Los actos de Kozol desafiaron y expusieron la falta de autenticidad de esta pedagogía, ya que las respuestas de los alumnos de Kozol ante su enseñanza dejan perfectamente en claro que sólo una pedagogía que exija «escritura honesta y sentimientos privados» puede ser el punto de partida para la enseñanza de un idioma, como también «el primer lugar donde el mundo exterior y el mundo del aula deberían coexistir elocuentemente» (pág. 170).

Pero Kozol paga un alto precio por permitir que el mundo entre en el aula y por dejar que la palabra salga al mundo. El objetivo del proyecto de Kozol no es reconciliar el adentro y el afuera, celebrar la adaptación de los estudiantes a su entorno a través del poder de la instrucción. El objetivo de Kozol, junto con otros críticos de la educación de la época llamados «románticos» (Graubard, 1972), era transformar los acuerdos educacionales existentes, sobre todo combatir la perniciosa mentira promulgada por algunos miembros del Boston Education Committee, como Joseph Lee, de que sólo en un sistema público de educación elemental racialmente segregado podrían los niños afroamericanos ingresar a la educación secundaria «con un verdadero sentimiento de su propia valía y confianza en su capacidad para enfrentar los problemas de la vida» (Kozol, 1967, pág. 110).

En varios capítulos clave, la narrativa de Kozol explora las contradicciones de tratar de enseñar de un modo éticamente defendible al confrontarse diariamente con el cinismo y el doble discurso de funcionarios como Joseph Lee y con el gentil racismo de colegas como la Profesora de Lectura. En el reducido mundo del sistema escolar público de Boston, el Mal está vivo y es absolutamente capaz de disfrazar sus verdaderas intenciones con un discurso falso. Como el maniqueo ético, Kozol se ve obligado a racionalizar un curso de acción para él mismo dentro del espacio creado entre el reconocimiento de la omnipresencia de las fuerzas institucionales que están en juego en la escuela y sus nacientes sentimientos de responsabilidad por sus alumnos. En esta situación, el maniqueo ético debe «poner su talento, sea el

que fuere (. . .) al servicio del bien *tal como él lo ve»* (White, 1973, pág. 228). El «bien» tal como Kozol lo ve consiste en reemplazar los «alegres», «esperanzados» y «optimistas» sentimientos de la literatura que a sus alumnos se les pedía que leyeran y memorizaran, por historias y poemas que podrían tal vez suscitar una «reacción honesta» (pág. 176) en vez de repetir las respuestas enlatadas extraídas de una lista de adjetivos seleccionados y aprobados por el profesor. En consecuencia, Kozol aparece como el campeón de una pedagogía del compromiso personal, y levanta su voz contra la falsa pedagogía del fingido entusiasmo, con su literatura del sentimiento y la piedra de toque moral. Pero aunque los trabajos de sus alumnos brindan elocuente testimonio de la eficacia de este método, la narrativa está condenada, ya que Kozol ha desafiado al sistema en su punto más vulnerable; y (como un Leviatán) el sistema rechaza lo que no puede absorber.

A través de este análisis he querido afirmar que, al hacer la transición de la experiencia al texto, Kozol prefiguró su narrativa autobiográfica como determinado tipo de relato; en este caso, como tragedia, como una alegoría del bien y el mal en la que, prisioneros del tiempo y las circunstancias, Kozol y sus alumnos comparten identidad y destino. Pero aun cuando Kozol sufra la angustia mental de tratar de enseñar auténticamente en las condiciones de pesadilla del caos y el cínico mal gobierno, su formulación de la relación entre los eventos que narra no niega totalmente la posibilidad de que no haya salida, de que él y sus alumnos sean meras víctimas a merced de fuerzas sobre las que no tienen control. Y aunque la maquinaria educacional siga funcionando inexorablemente, dedicada sólo a mantener el *statu quo* social, el relato de Kozol proclama que los maestros comprometidos con prácticas que en vez de cohonestar enfrenten la particularidad y la situación de vida de sus estudiantes, descubrirán por sí mismos la verdad existencial y esencial de que pueden reaccionar. Como realista trágico, Kozol dramatiza también el constante estado de tensión que existe cuando los maestros se ven obligados a vivir su vida profesional bajo la vigilancia de una burocracia maligna y despreciable.

La historia de la docencia de Kozol, construida como tragedia, es una historia cuyo desenlace parece sustentar la

conclusión de que la acción individual contaría poco frente a enormes desventajas y a fuerzas abrumadoras e ineluctables. Y por cierto Kozol no minimiza los riesgos implícitos ni subestima la profundidad y la fuerza de la resistencia que se opone a todo individuo que elija trabajar fuera del curriculum aprobado. Pero para un maestro como Kozol, el esfuerzo burocrático por ponerles anteojeras morales a sus maestros se convierte, paradójicamente, en una fuente de esclarecimiento interior. Al descubrir quién es o podría ser como maestro, Kozol pone en peligro la imagen de sí mismo públicamente aprobada; y en el proceso descubre una fuente más auténtica de identidad. Arriesgando poco, la Profesora de Lectura y el Profesor de Arte intentan construir los argumentos de sus propias historias de la docencia como comedias, como relatos que no cuestionan ni perturban la acción del poder en la escuela y en la sociedad. El desenlace de la historia de Kozol nos llena de piedad y de miedo, porque cuestiona los fundamentos mismos sobre los que se construye la educación como proyecto de transformación humana y nos obliga a justificar nuestra actitud hacia ella. A algunos de nosotros les resultará incómodo o hasta extravagante empezar a hablar de los maestros y la enseñanza en términos tan dramáticos. Sin embargo, como una de las narrativas ejemplares que hemos heredado de la literatura del saber docente, la imagen de las escuelas, los maestros y la enseñanza que aparece dramatizada en el relato de Kozol mantiene una importante capacidad de perturbar, desafiar e inspirar.

La docencia como novela: reescribir la búsqueda del mito

Del mismo modo como Kozol construyó con los hechos de su propia experiencia una historia de la enseñanza presentada como tragedia, creo que la historia de la docencia de Samuel Freedman (1990) despliega la estructura de la novela con una representación diferente aunque con efectos y fines ideológicos similares. Trataré de demostrar por medio del análisis que gran parte del poder retórico del relato de Freedman proviene de una mayor comprensión de las ca-

racterísticas estructurales de la novela como forma del mito de la búsqueda.[2] Así, mientras que Kozol se apropió de las características de la tragedia para enriquecer sus experiencias con un giro ideológico y una significación narrativa, Freedman se volvió a la estructura de la novela para modelar sus observaciones de la vida de sus sujetos dentro y fuera de la clase, dándoles una forma de relato familiar e igualmente reconocible. El asunto de la historia de Freedman es Jessica Siegal, una profesora secundaria de inglés y periodismo de la Seward High School en el Lower East Side de Nueva York. En sus investigaciones, Freedman no quiso limitarse a registrar los comportamientos observados en la clase sino que incluye además análisis y descripciones de los familiares, colegas, amigos y ex profesores de Jessica, y hace prolongadas incursiones en las historias de fondo y las circunstancias actuales de sus estudiantes favoritos y estudiantes problema. Como dice Freedman: «Quise explorar una comunidad» (1990, pág. 6).

[2] Una parte importante del proyecto teórico literario de Northrop Frye fue mostrar que las que nosotros consideramos las cuatro estructuras argumentales pregenéricas o *mythoi* (tragedia, comedia, romance, ironía) se podían usar para justificar la tesis de que concurren sincrónicamente a organizar todas las obras literarias dentro de un universo literario (Frye, 1957). Para Frye, esta estructura argumental pregenérica o *mythoi* opera como el diseño ficcional abstracto que estructura las secuencias de los acontecimientos narrados de manera que podemos empezar a reconocerlos como historias de una clase particular, historias que expresan poderosamente nuestras ansiedades, temores, esperanzas y sueños colectivos. Como afirma A. C. Hamilton, la crítica arquetípica de Frye «conduce a los lectores hacia ese núcleo de la obra, el mito que expresa sus preocupaciones fundamentales» (1991, pág. 127). Pero para mostrar cómo estos mitos se hacen plausibles para el lector, Frye ha recurrido constantemente al concepto clave de *desplazamiento*, un término cuyas características generales tomó de Freud. Para Frye, un escritor nunca es libre cuando cuenta una historia o un mito de pura imaginación, porque está obligado a adaptar su historia a la conciencia de realidad del lector, a las cosas tal como son en el mundo físico. Es así como, por las operaciones del desplazamiento, los lectores llegan a reconocer que el esbozo original de una historia que tuvo sus orígenes en el mito fue preservado como el rasgo que sigue dándole su forma actual. Frye propone la novela como el modo que brinda el «núcleo estructural (. . .) [de] la visión que el hombre tiene de su vida como búsqueda», como el modo primario del mito desplazado que estructura muchas de las historias de descubrimiento y heroísmo que nuestra cultura privilegia como su escritura secular y que nosotros seguimos enseñando en las escuelas (Frye, 1976, pág. 15).

Cuando argumenta en el sentido de considerar la estructura de la novela como un elemento fundamental para la comprensión de la literatura en su conjunto, el teórico de la literatura Northrop Frye propuso que en toda la literatura hay sólo cuatro movimientos narrativos posibles:

«Primero, el descenso desde un mundo superior; segundo, el descenso hacia un mundo inferior; tercero, el ascenso desde un mundo inferior; y cuarto, el ascenso a un mundo superior. Todas las historias en la literatura son complicaciones o derivaciones metafóricas de estos cuatro elementos narrativos fundamentales» (Frye, 1976, pág. 97).

Para la novela, en particular, el ascenso y el descenso están desde el comienzo en primer plano, ya que típicamente una novela empieza con una ruptura de la conciencia, señalada muchas veces por el hecho de dormir, soñar u olvidar. No es sorprendente entonces que Freedman empiece su novela del viaje de Jessica a través del año escolar con una escena en la que ella, literalmente, despierta de un mal sueño a las 4:30 de la mañana del primer día de clase. Jessica padece esa suerte de vaga ansiedad que experimentan muchos maestros al ensayar mentalmente la iniciación del nuevo año escolar, poblando su imaginación con una vívida secuencia de diferentes tramas y desenlaces derivados de su interpretación de anteriores experiencias docentes. Luego empieza otro capítulo en su vida de maestra, mientras el aula se llena de un nuevo grupo de personajes cuyas autobiografías individuales ella llegará a conocer (y ayudará a reescribir). Freedman describe a Jessica como una mujer que ha escrito y revisado roles para ella a partir del material en bruto de su propia autobiografía.

A Jessica Siegal le llevó «años desarrollar una presencia en el aula que se sintiese orgánica (. . .) ella creó a partir de pedazos de ella misma una *persona* que podría ser llamada Caramelito Duro» (Freedman, 1990, pág. 29). La persona del aula que ha construido para sí misma a partir de un reservorio de experiencia, conocimientos y creencias pasadas, es una respuesta a las realidades de la supervivencia como mujer en situaciones docentes muchas veces incómodas y amenazantes. Por otra parte, Jessica es de baja estatura y por lo tanto ha desarrollado métodos especiales para man-

tener el orden y captar la atención de sus alumnos, hasta llegar a convertirse en una avezada «lectora» del carácter de sus alumnos. Es evidente que estas expresiones de conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1987) pueden encontrarse en cualquier profesor o profesora, independientemente del género; pero aquí su importancia deriva de su función en la narrativa como advertencias de que, al leer acerca de cómo esta mujer respondió física y psicológicamente a su experiencia, estamos también leyendo determinado tipo de historia.

Jessica se ha visto obligada a incorporar a su repertorio gestual ciertas técnicas y comportamientos que no surgen de ella naturalmente, en un intento de compensar la autoridad «natural» que se dice que tienen algunos hombres debido a sus características físicas. Frye, apoyándose en la distinción que traza Dante entre «fuerza» y «disimulo» (*forza* y *froda*), arguye que en las novelas es frecuente que, para sobrevivir, las mujeres tengan que apoyarse fuertemente en la segunda de estas características. Como expresa Balfour (1988) al analizar la concepción de Frye de la *froda*: «Esta distinción de género (. . .) se convierte en parte en una distinción entre los sexos. Como es habitual que los personajes femeninos tengan menos fuerza física (. . .) las mujeres se ven obligadas a valerse del fraude, la astucia, el ingenio» (pág. 58). Si bien ninguna de estas características es exclusivamente femenina, en la novela pasan a primer plano porque allí, a diferencia de la tragedia, donde son víctimas, las mujeres desempeñan papeles más fuertes. Y sin embargo, como Balfour puntualiza correctamente, la novela «no es en modo alguno un monumento a la liberación de la mujer. La novela es (. . .) en gran medida el producto de un mundo "dominado por los hombres", con las correspondientes pautas y estrategias de opresión» (1988, págs. 58-9).

Sin embargo, una lectura inicial de Jessica como la heroína de esta novela secular llama la atención sobre el hecho bien establecido de que la profesión docente en general es aún feudo de las mujeres. Este hecho se ve reforzado cuando Freedman nos muestra a Jessica de pie en su dormitorio frente al telar donde ha empezado a tejer una pañoleta para su madre. «Ahora que han empezado las clases, ella piensa con pesar que la pañoleta quedará colgada del marco de madera durante semanas y meses, como el tejido de Pe-

nélope, eternamente inconcluso» (Freedman, 1990, pág. 43). Durante el año lectivo Jessica pone «entre paréntesis» su vida privada: corregir trabajos, preparar clases, involucrarse en la vida de sus alumnos, todo eso insume una desproporcionada parte de su vida y su atención.

A este respecto, Freedman crea algunas de las más memorables escenas de su relato mostrando el descenso de Jessica al mundo de pesadilla de las historias de vida de sus alumnos. Esas historias, desplegadas en los diarios íntimos y en las autobiografías de sus estudiantes, le brindan la ocasión para algunos serios actos de autoestima. Estos descensos al conocimiento de las vidas fragmentadas de sus alumnos se reflejan en la narrativa por similares descensos a sus reflexiones sobre la novela de su propia biografía. Como lo expresa Balfour (1988), «todas las novelas contienen un espejo roto, un espejo en el que un lector se atisba a sí mismo preso en un acto novelado» (pág. 65). Porque si, como Jessica les recuerda a sus estudiantes, «Memoria más distancia equivale a verdadera autobiografía» (Freedman, 1990, pág. 51), entonces Jessica (y nosotros como lectores) toma parte en la misma aventura emprendida por sus alumnos en busca del autoconocimiento. Pero tal como Kozol, Jessica, al mismo tiempo que permanece abierta al compromiso emocional con la vida de sus alumnos, se da cuenta de lo paradójica que es la búsqueda de la identidad en una sociedad aún atravesada por las contradicciones de raza, clase y género. Tanto Jessica como Kozol presentan ambientes propicios en el aula para que sus alumnos exploren esas contradicciones, tomando muy buena nota de los peligros y entendiendo cuán difícil es la tarea de trascender los accidentes del nacimiento y la posición social. A este respecto, ambas historias de la docencia se desplazan continuamente «entre los dos polos del mito y la ironía, lo ideal y lo real, conteniendo siempre a ambos» (Hamilton, 1991, pág. 140).

Pero el descubrimiento de una forma adecuada para representar estas tensiones y contradicciones suele hacer que los escritores construyan historias cuyos finales involucran a los lectores en sutiles y difíciles distinciones. Por ejemplo: si una historia está estructurada narrativamente como comedia romántica, ello anuncia una resolución cómica, es decir, una resolución en la que la búsqueda de un individuo termina en el reconocimiento de una nueva identidad. No

obstante, aun con esa nueva identidad, persiste el sentimiento residual de que el individuo seguirá encerrado dentro de las restricciones de la sociedad tal como existe en ese momento. Pero si las historias se codifican como novelas cómicas, si los protagonistas aparecen representados como psicológicamente autorizados porque han ascendido desde la búsqueda del autoconocimiento, entonces este movimiento narrativo promueve una preocupación por la transformación de la conciencia como condición necesaria para la trascendencia. «La comedia permanece dentro del ciclo de la naturaleza; la novela lo trasciende, porque al escapar de la realidad ordinaria el héroe y la heroína vuelven a una realidad más elevada» (Hamilton, 1991, pág. 142). Pero donde más claramente se dramatiza esta tensión entre aceptar la realidad y anhelar la trascendencia es en el pasaje en el que Jessica Siegel discute con sus superiores la novela *El gran Gatsby*.

Jessica inicia su exploración anual del Sueño Americano con temor de que el mensaje de la novela de Fitzgerald pueda resultar demasiado tenebroso para sus estudiantes, cuyos sueños, como los sueños de los alumnos de Kozol, se ven constantemente postergados. A medida que examina su clase de «nuevos norteamericanos y marginales nativos» (Freedman, 1990, pág. 244), Jessica va dándose cuenta de que «la geografía y el color de la piel pueden separarlos, pero sus aspiraciones son fundamentalmente las de Gatsby: trascender las limitaciones del nacimiento y la clase» (pág. 244). Jessica lamenta que sus estudiantes puedan dejarse engañar por la inicial seducción del encanto de Gatsby y no adviertan su dudosa moral. A partir de la experiencia previa, ella sabe que en toda discusión de los capítulos finales «el silencio puede ser letal» (pág. 245). En consecuencia Jessica aborda la última clase sobre *Gatsby* presintiendo que el final la llamará a ella a silencio. Pero la voz de la razón en la clase de Jessica es Lun Cheung —un ex pandillero, un muchacho campesino llegado de China— que está imaginativamente capturado por el destino de Jay Gatsby. El juicio que Lun Cheung hace de Gatsby le demuestra a Jessica que sus temores acerca de la corrupción de la sensibilidad básica de sus estudiantes pueden haber sido excesivos. «Más allá de que fuera un maleante (. . .) era una persona auténtica. Y auténtico es auténtico» (pág. 257).

Pero si el entusiasmo juvenil de sus alumnos y su creencia en la persistencia del Sueño Americano influyen para persuadir a Jessica de que los jóvenes van muy bien y de que algunos hasta llegarán a distinguirse, no es ciega ante los obstáculos que aún deben ser superados para que siquiera algunos traten de concretar sus sueños. Frente a la crónica desventaja económica, ¿qué camino de realización personal puede indicarles Jessica a Lun Cheung y a los otros? El camino que representa «una especie de Grial» (pág. 295) para estos jóvenes peregrinos es obtener una beca y entrar en una universidad o un *college*. Jessica se prepara para acompañar a cuatro de sus alumnos en una odisea al centro de Nueva York, donde tendrán una reunión con un funcionario del departamento de admisiones de una universidad; y mientras tanto, piensa: «*¿A cuántos podré salvar?*» (pág. 335). Jessica percibe su trabajo como una tarea de «salvataje y reclamo» (pág. 337); cree firmemente en el papel que debe desempeñar en esta misión de rescate social y en la necesidad de lograr que sus alumnos reciban educación superior. La adhesión de Jessica a la «solución» de la educación superior no deriva de una posición filosófica abstracta sino que es su respuesta al duro pragmatismo de la vida urbana. «Las únicas posibilidades que les esperaban a sus alumnos, si ella no conseguía hacerlos entrar a la universidad, eran los empleos menores en la economía de servicios (. . .) la explotación en una fábrica o el lucrativo negocio de vender drogas» (pág. 354). El sueño de la educación superior puede ser quimérico y difícil de alcanzar como siempre fue, pero para Jessica es todavía el único objetivo que vale la pena perseguir. Y si debe presentar una «verdad selectiva» (pág. 337) o hablar con grandes circunloquios al defender el caso de cada uno de sus alumnos frente al funcionario de admisión, para ella se trata simplemente de actos necesarios en una ética de situación donde el principio operativo es la responsabilidad hacia sus alumnos.

Una retórica de la forma narrativa

En este capítulo he expuesto análisis de las narrativas de Kozol y de Freedman, donde considero un axioma que,

como escritores, cada uno de ellos extrajo la forma y el estilo de sus relatos de la docencia de la estructura desplazada de la tragedia y la novela, respectivamente. Como principios organizadores alrededor de los cuales se cristalizan las características fundamentales de sus historias, mostré que ambos escritores nos han persuadido de la verosimilitud de sus descripciones de la enseñanza evocando imágenes profundamente incorporadas en nuestra mente de lectores; imágenes arquetípicas «que podrían haber sido desarrolladas en el ámbito estético de la literatura» (Harrell y Lingkugel, 1980, pág. 411). Como parte de su retórica de reafirmación, Kozol y Freedman se apoyaron en nuestra conciencia de estas imágenes arquetípicas con el propósito de reforzar la percepción de que ellos están también contando cierto tipo de historias, historias cuya función social es revitalizar ciertos aspectos negados del trabajo de los maestros. Sería pertinente, por otro lado, indagar en qué medida las elecciones estéticas de Kozol y Freedman son también las más eficaces retóricamente para representar sus diversos compromisos ideológicos. Además, la indagación del grado de congruencia entre retórica, género e ideología plantea la cuestión de saber si estas elecciones estéticas implican una política identificable. Porque evidentemente, toda investigación de la retórica y la política de la forma narrativa implica importantes consecuencias para todos los escritores e investigadores de la educación que se acercan a los modos narrativos de investigación.

Al proponer una manera de empezar a pensar acerca de las implicaciones ideológicas de los textos históricos, White (1973) se apoya en la distinción que encuentra en *Ideology and utopia* [Ideología y utopía], de Karl Mannheim, entre ideologías «situacionalmente congruentes» y «situacionalmente trascendentes» (pág. 68). Por lo general las primeras «aceptan el *statu quo* social» (pág. 68), mientras que las últimas son «críticas respecto del *statu quo* y orientadas hacia su transformación o disolución» (pág. 68). En este aspecto, las resoluciones de las historias de Kozol y Freedman son situacionalmente trascendentes, aunque el tono final de ambas concuerda con la atmósfera general desarrollada en el transcurso de la narrativa. Jessica renuncia voluntariamente a su trabajo en Seward High porque quiere concentrar sus energías en la búsqueda de otros caminos para ayu-

dar a sus estudiantes a realizarse. Según las palabras de Freedman, «ella siente cierto remordimiento, pero no demasiado. Nunca quiso ser la heroína solitaria; nunca quiso ser la última persona justa sobre la faz de la tierra. Sólo quería formar parte de algo» (1990, pág. 418). El deseo de Jessica de formar parte de algo, en particular de un movimiento por la justicia social, la ha llevado a ser una periodista radical en la década de 1970 y la amanuense subversiva de sus alumnos pertenecientes a minorías a fines de la década de 1980. Tal vez los sitios de las actividades de Jessica hayan cambiado, pero ella nunca abandona su compromiso de ayudar a sus alumnos a concebir su vida como un permanente proceso de autorrenovación, a concebirse a ellos mismos como capaces de inscribirse en el texto social; y en consecuencia, de reescribirlo.

A Kozol, sin embargo, le fue negada la libertad de renunciar él mismo a su cargo docente y debió soportar una humillación pública a manos del Boston School Committee. La paradoja de la destitución de Kozol se completa, para él, cuando recibe una oferta para volver a enseñar en una escuela de un barrio residencial y acomodado, una escuela cuyos alumnos disfrutan de todos los privilegios que les eran sistemáticamente negados a sus niños del gueto. La historia de Kozol termina con su regreso al gueto, golpeado por sus experiencias pero aún resuelto a trabajar por la transformación de las relaciones sociales existentes. Sus palabras finales son absolutamente proféticas a la luz de los posteriores disturbios raciales de fines de la década de 1960, y más recientemente, de la sublevación en Los Angeles como consecuencia del veredicto de Rodney King:

«En el gueto de Roxbury ha habido una gran crecimiento del nacionalismo negro (. . .) Es fácil entender por qué este hecho parecería deseable; y es difícil para alguien que vive entre la gente negra manifestarse en contra, por muy insensato que pueda considerarlo» (Kozol, 1967, pág. 214).

Apoyado en los precedentes análisis de estas historias de la docencia, creo haber demostrado que una conciencia de la estructura de la novela hace verosímil para el lector aceptar la *falacia patética*, en la que el ciclo de la naturaleza es análogo al movimiento de descenso y ascenso, decepción y recu-

peración, que para un maestro suele constituir la experiencia física y psicológica del año lectivo. Asimismo, cuando una historia de la enseñanza se codifica como tragedia, puede llegar a crear una imagen del maestro como un maniqueo ético, un individuo aprisionado entre el bien y el mal, que se siente comprometido a hacer lo correcto aunque nunca esté seguro del desenlace ni tenga plena conciencia de las fuerzas que actúan en contra. Además, la novela es una alegoría de la enseñanza como búsqueda. Sobre todo, un argumento novelesco caracteriza el impulso humano hacia la autorrealización y, en ese sentido, interesa a las cuestiones de la creación de identidad. Así entendida, la conciencia de la docencia como novela devuelve el impulso utópico al centro mismo del programa educativo y llama la atención sobre los aspectos estéticos involucrados en el hecho de actuar según la idea de la docencia como oficio moral. De este modo, Kozol y Freedman han utilizado la tragedia y la novela para construir formas narrativas particularmente eficaces que dramatizan la incertidumbre moral, el autocuestionamiento y la crítica social.

Y por último, creo que, como lectores, escritores e investigadores de la educación, una retórica de la investigación puede ponernos en estrecho contacto con muchas de las maneras codificadas que nuestra cultura ha desarrollado para contar historias, las historias cuya función es persuadir a los lectores de que acepten las versiones o construcciones de la realidad social de la docencia. Si cultivamos la comprensión de la manera en que ciertas formas literarias se pueden movilizar para privilegiar y reforzar, y también cuestionar, ciertas difundidas imágenes de los maestros y la labor docente, podemos desarrollar una mayor conciencia de que la narrativa actúa como una poderosa fuerza ideológica en la sociedad. En este aspecto, entonces, la existencia de la tragedia y de la novela como formas culturales rectoras de la narración debe recordarnos constantemente que la educación es al mismo tiempo una narrativa y una empresa política; y que mientras más sepamos acerca de la narrativa y lo que implica, más llegaremos a saber acerca de la índole narrativa de la política de la experiencia personal.

(El autor expresa su reconocimiento por la ayuda de la Beca de Investigación nº 410-1964-91 del Social Sciences

and Research Council of Canada para la preparación de este capítulo. Agradece también a Lori Downey, Kieran Egan, Marlene Milne, Allan Neilsen y John Willinsky por sus comentarios sobre las primeras versiones.)

Referencias

Balfour, I. (1988) *Northrop Frye*, Boston: Twayne.

Ball, S. y Goodson, I. F. (1985) *Teachers' lives and careers*, Londres: Falmer Pres.

Connelly, M. F. y Clandinin, D. J. (1987) «On narrative method biography and narrative unities in the study of teaching», *Journal of Educational Thought*, *21*(3), págs. 130-9.

(1991) «Narrative inquiry: Storied experience», en E. C. Short, ed., *Forms of curriculum inquiry* (págs. 121-53), Albany: State University of New York Press.

Freedman, S. G. (1990) *Small victories: The real world of a teacher, her students and their high school*, Nueva York: Harper & Row.

Frye, N. (1957) *Anatomy of criticism*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

(1976) *The secular scripture: A study of the structure of romance*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Graham, R. J. (1991) *Reading and writing the self: Autobiography in education and the curriculum*, Nueva York: Teachers College Press.

Graubard, A. (1972) *Free the children: Radical reform and the Free School movement*, Nueva York: Pantheon.

Greene, M. (1991) «Foreword», en C. Whiterell y N. Noddings, eds., *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (págs. ix-xi), Nueva York: Teachers College Press.

Hamilton, A. C. (1991) *Northrop Frye: An anatomy of his criticism*, Toronto: University of Toronto Press.

Harrell, J. y Lingkugel, W. A. (1980) «On rhetorical genre: An organizing perspective», en B. L. Brock y R. L. Scott, eds., *Methods of rhetorical criticism: A twentieth-century perspective* (págs. 404-19), Detroit: Wayne State University Press.

Hart, F. R. (1970) «Notes for an anatomy of modern autobiography», *New Literary History*, *1*, págs. 485-511.

Kozol, J. (1967) *Death at an early age: The destruction of the hearts and minds of Negro children in the Boston public schools*, Boston: Houghton Mifflin.

Nelson, J. S., Megill, A. y McCloskey, D. N. (eds.) (1987) *The rheto-*

ric of the human sciences: Language and argument in scholarship and public affairs, Madison: University of Wisconsin Press.
Pagano, J. (1990) *Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness*, Albany: State University of New York Press.
Polkinghorne, D. (1988) *Narrative knowing and the human sciences*, Albany: State University of New York Press.
Ravitch, D. (1983) *The troubled crusade: American education 1945-1980*, Nueva York: Basic Books.
Schubert, W. H. (1992) «Readings as resources for teacher lore», en W. H. Schubert y W. C. Ayers, eds., *Teacher lore: Learning from our experience* (págs. 140-7), Nueva York: Longman.
Schubert, W. H. y Ayers, W. C. (1992) *Teacher lore: Learning from our experience* (págs. 140-7), Nueva York: Longman.
Simons, H. W. (1990) «The rhetoric of inquiry as an intellectual movement», en H. W. Simons, ed., *The retorical turn: Invention and persuasion in the conduct of inquiry* (págs. 1-31), Chicago: University of Chicago Press.
Taylor, C. (1989) *Sources of the self: The making of the modern identity*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
White, H. (1973) *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
(1978) *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Witherell, C. y Noddings, N. (1991) *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*, Nueva York: Teachers College Press.

13. La racionalidad narrativa en la investigación educativa

Nancy Zeller

Varios investigadores (Connelly y Clandinin, 1990; Egan, 1989; Gee, 1985, 1989; Wolf, 1985; y los colaboradores de este libro) han empezado a indagar en cuestiones vinculadas con la narrativa y la investigación de la enseñanza. McEwan en su capítulo titulado «Las narrativas en el estudio de la docencia» considera diversas formas de redactar informes. Va aproximándose así al «acceso íntimo» proporcionado por la ficción imaginativa y las estrategias ficcionales. Llega luego a la conclusión de que una empresa conveniente sería encontrar «un lenguaje mejor para hablar de docencia»: un lenguaje cuyo objetivo último fuese mejorar la práctica.

En este capítulo, yo quisiera explorar la posibilidad de un lenguaje mejor para hablar de la enseñanza y de la investigación educativa sobre la base de estudios de caso. Tras evaluar brevemente las actuales prácticas en la investigación educativa, mostraré ciertas estrategias narrativas diferentes. Estas estrategias se apoyan en dos supuestos fundamentales acerca del informe de casos. El primer supuesto es que el principal objetivo de un informe de caso es crear comprensión (*versus* predicción y control); y, como sostiene Gudmundsdottir en este mismo libro, crear nuevos sentidos. El segundo supuesto es que una narrativa de caso, a diferencia de un informe técnico en investigación, debe ser un producto en vez de un registro de la investigación.

La retórica de la investigación

La codificación de la retórica de investigación tradicional o «positivista», según Bazerman (1987), se encuentra en el *APA Publication Manual* [Manual de Publicación de APA]

que se ha convertido en el manual de estilo para gran parte de las ciencias sociales y también para la investigación en educación. Las convenciones APA para la redacción están destinadas a crear la apariencia de objetividad (ausencia de parcialidad o sesgo) de modo que la retórica de los informes o artículos de investigación sea consistentes con la metodología objetiva en la que se basan. Según Bazerman (1984) estas convenciones incluyen «1) el uso del punto de vista en tercera persona, es decir, del punto de vista objetivo; 2) el énfasis en la precisión, tomando la ciencia matemática como modelo; 3) la evitación de metáforas y otros usos expresivos del lenguaje, y 4) la práctica de apoyar toda afirmación en una prueba experimental y empírica tomada de la naturaleza» (págs. 1-2).

Al parecer existe una notable diferencia entre la investigación positivista y la no positivista, en sus respectivos estilos de redacción de informes. Los no positivistas suelen elegir el informe de caso en vez de decidirse por el artículo científico dividido en cuatro partes, aprobado por el APA. Paradójicamente, si bien muchos investigadores en las ciencias humanas han rechazado una concepción positivista de la objetividad en la metodología de la investigación, no han rechazado su influencia sobre su estilo de redacción.

Stake indica que para los estudios de caso es más apropiado un «estilo de redacción informal, quizá narrativo y posiblemente con citas textuales, ilustraciones y hasta alusiones y metáforas» que un estilo de informe técnico (págs. 6-7). Muchos otros investigadores (por ejemplo, Agar, 1990; Anderson, 1987; Atkinson, 1990; Hammersley y Atkinson, 1983; Krieger, 1984; Mulkay, 1985; Van Maanen, 1988; y Zeller, 1987, 1990, 1991, 1993) han señalado que las personas que redactan informes de caso tienen en cuenta ciertos modelos, como la nueva etnografía, el nuevo periodismo, la no ficción creativa y hasta la ficción. Pero en lugar de estar abierto a una amplia gama de posibilidades retóricas, el investigador en ciencias sociales, en cuanto escritor, se muestra casi siempre cohibido.

Según Lincoln y Guba (1985), el método del informe de caso tiene muchas ventajas para los investigadores naturalistas (y quizá también para otros investigadores cualitativos). En primer lugar, sostienen estos autores, los redactores de informes de caso pueden adaptarse fácilmente a las

múltiples realidades con que se encuentran en cualquier estudio. Los investigadores naturalistas, que ven la objetividad como un objetivo imposible, se benefician doblemente si construyen sus informes como narrativas de caso: pueden describir claramente su propia interacción con el sitio y los resultantes sesgos. Otra ventaja se refiere al tema de la causalidad: los naturalistas no aceptan la idea de la causalidad lineal, y entonces pueden utilizar el informe de caso para describir o demostrar toda la gama de las influencias mutuas que se encuentran presentes en su caso. Y por último, siempre según Lincoln y Guba, los partidarios del informe de caso se benefician porque pueden describir fácilmente en la narrativa de caso «las posiciones de valor del investigador, la teoría fundamental, el paradigma metodológico y los valores contextuales locales» (pág. 42).

Técnicas narrativas para la investigación por estudio de caso

Las técnicas narrativas, junto con la descripción y el resumen, tienen un gran valor potencial para el investigador que escribe un informe de caso. Existen tres tipos de redacción no ficcional —la novela no ficcional, la etnografía y el nuevo periodismo—, que constituyen útiles modelos para los redactores de informes de caso que desean descubrir un estilo narrativo que refleje mejor los supuestos en que se sustenta la investigación no positivista. Muchas personas ven una fuerte conexión entre la ciencia social y el nuevo periodismo. Sommer (1975) observa que ambos «se apoyan en la observación participativa como principal método de investigación (. . .) en el acceso en primera persona a las personas y los lugares sobre los que se ha de escribir». Hollowell (1977) señala otra vinculación entre investigación cualitativa y nuevo periodismo: «Al revelar sus parcialidades personales, el nuevo periodista se esfuerza por alcanzar un grado más elevado de "objetividad". Gran parte de lo que caracteriza al nuevo periodismo se encuentra también en la investigación por estudio de caso. Por ejemplo, la unidad básica de este tipo de informe no es el dato sino el escenario» (Wolfe, 1973, pág. 50). El compromiso prolongado —rasgo distintivo de la investigación cualitativa— es practicado

también por los nuevos periodistas, que permanecen con sus entrevistados el tiempo suficiente para que ante sus ojos se desplieguen escenas.

Como al parecer existen muchas similitudes, en creencia, acción, método y propósito, entre los nuevos periodistas y los investigadores cualitativos, las estrategias de redacción y las técnicas empleadas por los nuevos periodistas parecerían constituir modelos apropiados para los investigadores de caso. Los dos pasajes que siguen ejemplifican bien cómo el informe de caso podría mejorar a través de formas de escritura más expresivas que las que se utilizan actualmente. Los datos escogidos para el tratamiento se vinculan con una serie de cuestiones de diversos grados de importancia que surgieron durante un estudio de caso realizado en el Landmark College. El tema principal que recorre todo el estudio se refiere a la creciente tendencia de muchas instituciones norteamericanas a endurecer las exigencias para la admisión, el desempeño y la graduación, aunque extendiendo, al mismo tiempo, el acceso a la universidad a otros grupos no tradicionales y hasta entonces mal atendidos, como las minorías, las mujeres que reingresan, los trabajadores desocupados y los adultos con discapacidad de aprendizaje. Durante la realización del estudio surgieron otras cuestiones importantes para los estudiantes, los profesores y el personal administrativo de Landmark; el más sorprendente de esos temas concernía a las actitudes y las experiencias de los estudiantes afroamericanos. Una vez iniciado el trabajo de campo, me resultó difícil interpretar las contradictorias historias que oí acerca de las experiencias de los estudiantes afroamericanos en Landmark College. Descubrí después que a medida que yo empezaba a construir narrativas a partir de esas conversaciones y observaciones, el tema empezaba a tomar forma: como una fotografía tomada con una cámara Polaroid, que al principio es borrosa y después nítida. Esta experiencia, que empezó con confusión y terminó en narrativa, me permitió entender mejor lo que significa la expresión «formas narrativas de conocimiento».

Lo que sigue es un ejemplo de narración tradicional tal como se la podría usar dentro de un informe de caso. Este fragmento ilustra el funcionamiento de una narrativa de observador en primera persona comprometida, lo que le da al escritor un rol central en la acción. Un método optativo

sería un punto de vista panorámico de tercera persona, lo que permite al escritor desvanecerse en el telón de fondo.

La crisis negra o el día en que me llamaron racista (glup)

Cuando era yo una niña, acostumbraba visitar a mis tíos en Landmark. Por lo general mi visita transcurría en julio o agosto, de modo que lo que más me gustaba hacer era ir a pescar en un pequeño arroyo bordeado de sauces a unos cinco kilómetros de la ciudad. Mi tío improvisaba para mí un anzuelo con una vieja caña de pescar y me permitía que pusiera las lombrices en el anzuelo. A mí me encantaba arrojar la línea y quedarme observando la boya roja y blanca que temblaba sobre la superficie del agua. A la hora de la cena encendíamos una pequeña fogata y asábamos algunos pescados directamente sobre el fuego en un palo. No hay en el mundo nada más sabroso que un pescado que treinta minutos antes nadaba en el agua fría y que está asándose ahora en una fogata.

Por la noche, después del viaje de regreso, yo me sentaba en una mecedora en el porche, junto a mi tía, y contemplaba la luna y las estrellas que empezaban a salir, disfrutaba del dulce aroma de las flores y escuchaba cantar los grillos en la oscuridad.

No recuerdo haber visto nunca una persona negra en Landmark en aquella época. Pero después me enteré de que siempre había vivido gente negra allí, sólo que en un sitio diferente, un sitio que era llamado «la Estación».

Naturalmente, cuando inicié mi estudio de caso tuve curiosidad por saber qué sentirían los niños negros de la ciudad al ir a Landmark, ubicada en un lugar aislado y con sus lentas costumbres sureñas. Así que empecé a hablar con la gente, empecé a indagar cómo era la vida para los estudiantes negros del Landmark College, sin saber que esta línea de investigación terminaría por causar un enorme tumulto y mucha polémica, y finalmente a mí me tocaría enfrentar una acusación de racismo.

Después llegué a entender que básicamente sucedieron tres cosas que provocaron la «crisis negra». La primera fue que Gretchan Fisher hizo el comentario de que al parecer los negros no valoraban la educación tanto como los blancos.

La segunda, que yo presioné mucho para descubrir si otros estudiantes y otros profesores concordaban con semejante opinión, y la tercera fue que varios profesores de una de las divisiones académicas tuvieron una reacción exagerada.

Pero empecemos por el comienzo. Gretchan Fisher fue uno de los primeros miembros del cuerpo académico que entrevisté. La señora Fisher era una mujer pulcra, bien vestida y acicalada, con un aspecto algo llamativo, y tendría poco más de sesenta años. Había enseñado composición para el departamento de inglés de Landmark durante muchos años, y por lo tanto pudo brindarme una historia oral tanto del departamento como de la universidad. Persona sociable, pareció divertirse hablándome de los viejos tiempos, cuando las clases tenían menos alumnos y los alumnos parecían más listos.

Para ayudar a los estudiantes a «oír» sus errores, a esta profesora le gustaba leer los trabajos en voz alta, con voz dramática y abundancia de gestos. Aunque esta técnica era «muy valiosa», ahora hay demasiados alumnos en sus clases para que pueda practicarla. Este aumento en el número de alumnos en Landmark le preocupa, especialmente la creciente proporción de estudiantes que necesitan clases de recuperación en redacción.

«Fue un día muy triste cuando tuvimos que dar por terminado el tratamiento personal debido a la gran cantidad de alumnos», se lamentó.

Además, el número de alumnos negros que asisten a clases de recuperación en redacción también ha crecido, tendencia que preocupa a la señora Fisher, tal vez porque fue ella quien no pudo ayudarlos a aprender a escribir.

«Es mucho más probable que en las clases de recuperación haya más estudiantes negros que en el Comp 101. Al parecer los negros no valoran la educación tanto como los blancos (. . .) eso provoca un problema intergeneracional», comentó la profesora.

A medida que conversaba con los profesores, me sentía cada vez más perturbada por la forma en que los profesores hablaban de los alumnos negros. Sus comentarios tenían un tono protector, del estilo nosotros-ellos. Aunque los profesores y los funcionarios de Landmark creían que no tenían prejuicios, yo no estaba muy segura de que no pensaran sobre la base de estereotipos: en una conversación en la que se

buscaba establecer objetivos educativos y ocupacionales realistas, por ejemplo, un profesor me dijo que «si un estudiante está en la clase de recuperación, y es revoltoso y miope, es negro».

Un par de meses después de mi reunión con Gretchan Fisher, confeccioné dos cuestionarios, uno para los profesores y uno para los estudiantes. Además de las especificaciones demográficas y algunos otros ítems, incluí declaraciones de los profesores y los estudiantes a quienes había entrevistado; además les pedía a los informantes que especificaran si concordaban o discrepaban con esas declaraciones, utilizando una escala de tipo Likert (5 = Concuerda Fuertemente; 4 = Concuerda; 3 = Indeciso o Sin Opinión; 2 = Discrepa; 1 = Discrepa Fuertemente). Desde luego, incluí en el cuestionario las declaraciones de Gretchan Fisher: «al parecer los estudiantes negros no valoran la educación tanto como los estudiantes blancos», que se convirtió en el ítem 69; y «los negros se presentan más que los blancos a las clases de recuperación», que pasó a ser el ítem 63. Después habría yo de descubrir que había elegido muy mal al usar el verbo «presentarse» porque algunos profesores habían señalado que el problema era que los estudiantes negros no se «presentaban» cuando se suponían que debían hacerlo.

Se les mandó a todos los profesores una copia del cuestionario. Como las etiquetas con la dirección habían sido pegadas en el revés de la hoja del cuestionario y algunos informantes no la quitaron, yo descubrí sin querer la identidad de algunos (esto llevaría más tarde al descubrimiento de que Gretchan Fisher «discrepaba» con sus dos declaraciones acerca de los estudiantes negros).

Se buscaron informantes para la versión estudiantil del cuestionario en diversas clases de recuperación y en clases de redacción, como por ejemplo composición en inglés 101 y 102, comunicaciones comerciales e informes técnicos. Al parecer esa muestra proporcionaría una sección transversal bastante aproximada de los estudiantes con respecto a los principales factores, el objetivo educativo y el demográfico. En las dos versiones del cuestionario —para profesores y para estudiantes— pedía a los informantes que agregaran comentarios escritos en el reverso de la hoja. . . y por eso fui llamada «racista», tanto por los estudiantes como por los profesores.

La conmoción empezó en el departamento de lectura. Un instructor opinó que los ítems 63 y 69 eran estigmas raciales deliberados, aun cuando estaban precedidos de la siguiente aclaración: «Por favor, exprese su reacción frente a las siguientes declaraciones hechas por estudiantes, profesores y personal administrativo del Landmark College». Aquel instructor se dirigió a la jefa de departamento, quien, después de leer los ítems ofensivos y de darse cuenta de que había otros ítems que también a ella la hacían sentir incómoda, se unió a la protesta. Así, la jefa de departamento decidió que el cuestionario era objetable y nunca más retrocedió de su posición de que sus estudiantes no participarían.

El colmo de la alarma entre los profesores de lectura se convirtió rápidamente en una inquietud casi perceptible entre los profesores del departamento de inglés. El director, que se había alarmado un poco por el tumulto, pero que no sabía cómo saldrían las cosas, se protegió diciéndoles a sus profesores que no hicieran nada. . . todavía.

Del departamento de expresión oral (al que se le había pedido que administrara el cuestionario en una clase de recuperación con 17 estudiantes) nunca se tuvo noticia.

Los profesores de matemática, totalmente desconcertados por el alboroto, fueron los primeros que devolvieron sus cuestionarios, prolijamente empaquetados y claramente rotulados.

El decano de la facultad de humanidades, exasperado por tanta perturbación una semana antes de los exámenes finales (y algo molesto por la falta de colaboración de los profesores con un trabajo de investigación), les indicó a los jefes de departamento que tomaran las medidas necesarias para que todos los profesores empezaran a administrar los cuestionarios de inmediato.

La mayor parte de los profesores cumplieron. Sus paquetes empezaron a llegar esporádicamente en las siguientes seis semanas. El único paquete de cuestionarios que recibí del departamento de lectura provino de una instructora dotada de una buena voluntad tan universal y de un respeto por la autoridad tan completo que literalmente no pudo negarse a cumplir las instrucciones.

Ahora que he tenido tiempo de reflexionar acerca de la «crisis negra», me doy cuenta de que gracias a ella aprendí más acerca del Landmark College de lo que podría haber

aprendido por medio de un simple cuestionario o una serie de entrevistas. Si bien hay en Landmark muy poco del mundo prescindente, objetivo y racional de la vida académica tradicional, hay en cambio mucho del mundo mistificador y emocionalmente cargado de los seres humanos.

La narración es la técnica fundamental del novelista. Es también una técnica importante en los trabajos de no ficción, porque aporta el interés de los eventos que se producen en un escenario cerrado. La narración dota al asunto de interés y sentido, y transmite eficazmente tanto el tono como la secuencia. En la narrativa precedente, los acontecimientos se desenvuelven en gran medida tal como ocurrieron. Al utilizar la narrativa para enfocar un acontecimiento, el investigador cualitativo puede dar vida a resultados inanimados y expresarlos de una manera mucho más rica.

Las estrategias narrativas en el nuevo periodismo

Las similitudes técnicas y la resonancia filosófica entre el nuevo periodismo y la investigación no positivista indican que los investigadores de caso pueden aprender mucho de los nuevos periodistas sobre la manera de escribir buenas narrativas de caso. El nuevo periodista Tom Wolfe (1973) ha identificado cuatro esquemas de escritura. Esto ayuda a los nuevos periodistas cuando deben describir hechos reales y personas concretas, lograr la inmediatez o la realidad concreta o la verdad narrativa que se encuentran en la ficción, especialmente en las novelas del realismo social. Ellos son:

Construcción escena por escena contando la historia en episodios.
Desarrollo del personaje a través de un registro completo de diálogos.
Utilización de un punto de vista subjetivo de tercera persona, experimentando un acontecimiento a través de la perspectiva de uno de los participantes.
Detalle cuidadoso del «status» —o rango— de los participantes de una escena: sus «gestos habituales, hábitos, modales, costumbres, estilos de mobiliario, vestimenta,

decoración, estilos de viajar, de comer, de mantener la casa, manera de comportarse con los niños, sirvientes, superiores, inferiores, pares; y además, las diversas apariencias, poses, formas de caminar y otros detalles simbólicos que podrían existir dentro de una escena» (Wolfe, pág. 32).

A continuación hacemos una revisión de la «Crisis negra» utilizando una estrategia del tipo escena por escena (y muchos más datos).

La crisis negra, versión 2

Gretchan Fisher me recibió amablemente en su oficina pequeña pero muy bien arreglada y me ofreció una silla.

«No tenemos mucho espacio aquí», dijo.

Esta mujer, esbelta y bien vestida de aproximadamente sesenta años, había enseñado composición en el departamento de inglés de Landmark durante muchos años y esto podría brindarme una historia oral tanto del departamento como de la universidad. Era bastante conversadora y al parecer le divertía hablarme de los tiempos pasados, cuando las clases eran más pequeñas y los estudiantes parecían más listos. Me dijo que además de profesora de inglés era artista plástica y me mostró las ayudas visuales que había creado para enseñar la estructura de la oración.

«Creo mucho en los elementos visuales, especialmente para los estudiantes de recuperación», dijo.

Para ayudar a los estudiantes a «oír» sus errores, le gustaba leer los trabajos en voz alta, con ademanes y gestos teatrales. Pero aunque esta técnica «es muy valiosa», hay demasiados estudiantes en las clases actualmente y ya no es posible practicarla.

El aumento del número de estudiantes le preocupa, especialmente el aumento del número de estudiantes que necesitan asistir a clases de recuperación en escritura. Ella comentó que «a los estudiantes no les gusta que los manden a las clases de recuperación en escritura», de modo que prefiere reunirse con ellos individualmente para conversar sobre el tema; pero, debido al aumento del número de estudiantes, ese tipo de contacto se hace cada vez más difícil.

«Ahora es difícil conversar con tantos estudiantes. En realidad fue algo muy triste cuando tuvimos que renunciar al trato personal debido al gran número de alumnos.»

Muchos profesores del departamento de inglés expresaron su desagrado por tener que enseñar recuperación en escritura, pero no fue este el caso con Gretchan Fisher.

«Me encanta enseñar escritura. . . pero corregir los trabajos es aburridísimo, especialmente los trabajos de los estudiantes de la clase de recuperación.»

Además le preocupa a Gretchan Fisher el aumento del número de estudiantes negros en sus clases, tal vez porque ella no puede ayudarlos a aprender a escribir.

«Es más probable que un estudiante negro esté en la clase de recuperación que en la Comp 101. Al parecer los negros no valoran tanto la educación como los blancos. . . y eso provoca un problema intergeneracional», comentó

«Ajá», pensé yo. Y copié la frase.

Ese fue mi primer error. El segundo se produjo meses después, cuando incluí esas declaraciones en los cuestionarios que preparé para los profesores y los estudiantes.

El primer indicio que tuve de que algo andaba mal se produjo a través de un llamado telefónico de Barb Loftus.

«Nancy, tenemos un pequeño problema aquí. La jefa del departamento de lectura no quiere administrar el cuestionario a sus estudiantes debido a esas dos preguntas acerca de los negros.»

«¿Qué problema hay con las preguntas?»

«Bueno, ella cree que los estudiantes negros se ofenderán; y además piensa que las preguntas son racistas.»

«¡Eso es ridículo! . . . Tú y el decano leyeron el cuestionario antes de que yo lo mandara a los profesores para administrarlo a los alumnos. . . ¿acaso alguno de ustedes percibió algo malo en esas preguntas?»

«No. . . pero probablemente hubiéramos tenido que darlo a leer a la jefa de departamento. . . tal vez sea por eso que ahora tenemos problemas. Quizás ella se sintió dejada de lado.»

«Barb, ¿la jefa de departamento se da cuenta de que esas declaraciones son prácticamente citas verbales de expresiones de un profesor de la universidad y que yo estoy simplemente tratando de ver si hay otras personas que comparten esa visión de los negros?»

«Yo le señalé eso. Y también le dije: "¿No quieres conocer las respuestas de otras personas a esas preguntas? ¿No quieres saber si tenemos algún problema?". Pero al parecer a ella no le importa nada; piensa que los estudiantes creerán que la universidad está detrás de ese cuestionario y que los profesores y los funcionarios administrativos albergan actitudes racistas.»

«Qué lástima. Francamente no sé qué hacer... Pero en realidad me gustaría que esos estudiantes consignaran sus respuestas en mi muestra.»

«Deja que hable con el decano y vea si puedo convencer al jefe del departamento de lectura para que participe.»

«Muy bien. Pasaré por tu oficina el lunes para recoger el primer paquete de cuestionarios. Tal vez para entonces las cosas se hayan calmado un poco.»

Esta conversación tuvo lugar en la tarde del día jueves. El lunes siguiente por la mañana entré en la oficina de Barb un poco antes del mediodía y descubrí que, lejos de haberse tranquilizado, los profesores estaban enfurecidos por mi cuestionario.

«Ahora está involucrado también el departamento de inglés», fue el saludo de Barb. «El director de departamento ha decidido que ninguno de los estudiantes de sus clases responderá el cuestionario hasta que se aclare la polémica.»

Yo, atónita, pregunté: «¿Qué pasa?».

«La mayor parte de los instructores de las clases de recuperación crecieron en Landmark y tienen títulos que los habilitan para enseñar en el nivel primario. Tienen una actitud protectora hacia sus estudiantes y probablemente los miman más de lo que debieran. Además, se esfuerzan constantemente por mejorar la autoestima de sus alumnos y creen que tu cuestionario amenaza ese trabajo. En cuanto a los instructores de las clases normales, tal vez sean más refinados respecto de la investigación, pero se trata en este caso de cerrar filas.»

«¡No puedo creer que esté sucediendo semejante cosa!»

«Esta mañana temprano hablé con el decano. Indicará a los profesores que sigan administrando los cuestionarios, y además hablará esta tarde con los jefes de departamento.»

Barb me dio los cuestionarios de los profesores y de los estudiantes que ya habían sido completados y enviados de vuelta a su oficina por correo.

La primera respuesta de un profesor que leí no hizo más que intranquilizarme. En la página donde figuraban las famosas preguntas 63 y 69 se leían las siguientes palabras:

«¡Racista! ¡Racista!»

Y en el reverso de la hoja estaba la siguiente acusación:

«Esta encuesta es parcial e intolerante. Es un insulto para los estudiantes y para los profesores.»

Leí otra respuesta de un profesor. En este caso, al lado del ítem 63 se leía la siguiente observación:

«Declaración racista; no me gusta esta pregunta».

Quedé muda. Guardé las hojas de la encuesta en una caja y emprendí la larga caminata hasta el motel donde me alojaba. Después de cenar empecé a leer los cuestionarios de los estudiantes, arrastrada por una suerte de amarga compulsión.

En el primer paquete, proveniente de las clases de escritura y matemática, encontré a varios estudiantes que cuestionaban las preguntas 63 y 69. Un joven me acusaba de haber sido descuidada: «Es una pregunta tonta, una pregunta tonta... Como estudiante negro, no me gustaron las preguntas 63 y 69. Podrían haber sido mucho mejor redactadas. La próxima vez que escriba usted un cuestionario para los estudiantes sea más cuidadosa con lo que escribe». Otro muchacho prefirió pasar a las vías de hecho: «Me he negado a contestar las preguntas 63 y 69 sobre la base de que no son justas con los negros. Además, creo que las preguntas no tienen nada que ver con esta encuesta y son racistas». Un compañero de su clase era aun más tajante: «Esta pregunta es una mierda».

Un alumno del Study Lab [Gabinete de estudio] también se declaró ofendido: «Creo que esas preguntas que usted hizo están todas dirigidas contra los negros y en realidad no me gustan para nada. Creo que cualquier persona negra es tan inteligente como cualquier tipo blanco, si no más inteligente. Da la casualidad de que yo soy negro y vivo con una familia blanca. Y si ellos no piensan que a mí me falta educación, ¿por qué usted tiene que denigrar a mi raza?».

Una joven negra formuló su oposición de una manera muy simple: «Yo personalmente discrepo con las preguntas números 63 y 69». Otra en cambio me desafió: «En su próxima encuesta reemplace a los estudiantes negros por los estudiantes blancos con respecto a su capacidad». Otro estudiante preguntó: «¿Por qué tantos comentarios despectivos acerca de los estudiantes negros en las preguntas 63 y 69?». Otro comentario: «A mí me parece que ustedes están persiguiendo a los negros. Hablan como si fueran tontos y no les importara su educación. Yo creo que los números 63 y 69 son muy ofensivos para la gente negra».

Otra joven negra también me acusó de racismo: «Discrepo fuertemente con las declaraciones de las preguntas 63 y 69. Si usted no creyera eso, no las hubiera incluido. Yo no creo que lo que usted dice sea cierto, porque hay tantos negros con educación superior como blancos, y también fue así en el pasado. La educación es algo muy importante, no sólo para los blancos, sino también para los negros. Quiero que recuerde una cosa: hay tantos blancos estúpidos como negros estúpidos. Y con respecto al Landmark College, a mí me gusta esta universidad; yo estaba buscando una universidad chica que me preparara para la vida real antes de ir a una universidad grande; y LC es realmente lo que yo estaba buscando. La próxima vez que usted haga un cuestionario por favor redacte mejor sus preguntas al referirse a las diferentes personas».

Miré a mi alrededor y me pareció sentir en la habitación del motel la palpable presencia de legiones de estudiantes negros, todos furiosos conmigo. ¿Por qué no habían entendido el propósito de mi cuestionario? ¿Cómo era posible? Ellos sintieron que los atacaban... de nuevo... y, por lo menos para ellos, el ataque era como siempre. Empecé entonces a ver sus caras —el dolor y la rabia—; y fue así como descubrí una comprensión nueva y personal de la expresión «realidades múltiples».

Más tarde aquella misma noche, mientras leía más cuidadosamente los cuestionarios, hice el gratificante descubrimiento de que varios estudiantes blancos habían objetado las preguntas «racistas».

Un joven blanco comentó: «esto es una bajeza», mientras que otro escribió: «falso... creo que su pregunta no era necesaria»; y aun otro: «muy ofensivo».

Varias jóvenes blancas se expresaron sin pelos en la lengua. Una escribió: «Creo que algunas de sus preguntas fueron sumamente prejuiciosas e innecesarias. Que una persona sea negra no quiere decir que no sea tan inteligente como los blancos. Y eso no significa que no se presenten a las clases. Ellos tienen tanto derecho como un blanco o como cualquier otra persona a asistir a la universidad. Por lo menos Landmark College tiene un programa de ayuda para las áreas en las que uno tiene problemas». Otra comentó, refiriéndose al ítem 63: «Esta pregunta es ofensiva y racista». Sobre el ítem 69, la misma joven expresó: «Este ítem también es ofensivo».

Pero, para suavizar mi optimismo acerca de la benevolencia de los estudiantes de LC, descubrí que el último cuestionario de los estudiantes contenía esta audaz crítica al College:

«Hay demasiados negros [*niggers*, despectivo]».

Pasé la noche muy preocupada y cuando volví a la universidad a la mañana siguiente busqué a Denise O'Quinn, persona que yo conocía desde hacía varios años. Tuve la suerte de encontrarla en su pequeña oficina tratando de poner orden en una enorme pila de trabajos de los alumnos. Enseguida traje a colación el tema de la «crisis negra».

«Nancy, esto es interesantísimo. Hacía mucho que no se conversaba tan animadamente en la sala de profesores.»

«¿Qué está pasando?», pregunté yo sintiendo un vacío en el estómago. «Parece que hay una histeria masiva en la universidad.»

«Bueno, el director del departamento de inglés está siendo muy cauteloso; todavía no ha decidido si hay algún problema con las preguntas.»

Yo puse el grito en el cielo. «¿Acaso no hay nadie aquí que conozca la diferencia entre pedir una opinión y revelar un prejuicio?», pregunté. Denise me ignoró.

«Ayer yo estaba en la sala de profesores y les pregunté a varios de los que estaban allí si alguna vez habían visto encuestas nacionales con preguntas como estas. Les dije que estaríamos portándonos como estúpidos si estas preguntas hubiesen sido tomadas de una encuesta de nivel nacional.»

«¿Y qué dijeron?», pregunté yo esperanzada.

«Sucedió lo más raro que puedas imaginarte. Una de las instructoras y su esposo creen que tú estás usando este estudio como una treta para hacer espionaje en Landmark.»

«¿QUE?», dije yo riéndome por lo bajo. «Es una broma, ¿no?. . . debes de estar bromeando. . . Pero ¿qué demonios creen que estoy tratando de descubrir?»

«Bueno, eso todavía no lo saben.»

«¡NO PUEDO CREER LO QUE ESTOY OYENDO!»

Ese mismo día concerté una entrevista con la directora del Centro de Estudiantes negros. Quise buscar la opinión de un «experto» para que me dijera si yo era una persona racista. El Centro estaba situado en las afueras del campus, en una pequeña construcción de madera levantada durante un auge de la construcción en la década de 1920. La nueva directora, consejera estudiantil de poco más de treinta años, es una de los únicos tres empleados profesionales negros de los más de cuatrocientos que tiene la universidad. Esta mujer se había trasladado a Landmark pocos años antes, cuando su marido fue elegido para desempeñarse como pastor en la pequeña iglesia bautista de la comunidad negra. Para complementar sus magros ingresos, ella empezó a trabajar en Landmark tres años antes como consejera de tiempo parcial; y hacía poco que había sido designada para su nuevo cargo en el Centro.

Muy calificada para opinar, por su triple condición de consejera profesional, esposa de pastor y persona negra, la directora admitió rápidamente que los estudiantes negros que ingresan en el Landmark College suelen necesitar más clases de recuperación o de apoyo que sus colegas blancos.

«Es cierto. . . es mucho más probable que ellos terminen en la clase de recuperación», afirmó enfáticamente. «Pero afortunadamente la mayoría de los estudiantes negros se sienten bastante cómodos al tomar clases de recuperación.»

Después me comunicó sus ideas para mejorar el programa de estudios de los cursos de recuperación.

«No es apropiado que los instructores sean estudiantes», argumentó. «Los estudiantes negros necesitan instructores más maduros. Necesitan sesiones de más de una hora, necesitan una ayuda más intensiva.»

Sin embargo, a esta mujer le preocupa mucho la falta total de participación de los estudiantes afroamericanos en la vida universitaria.

«Los estudiantes negros en general no participan en las actividades universitarias, por ejemplo en el gobierno estudiantil o las actividades sociales... Eso es un problema.»

Su rostro expresaba claramente: «A mí me han recortado el trabajo».

Salí del amable ambiente del Centro de Estudiantes negros y me dirigí a la oficina de Barb. Ella me aseguró que el decano les había pedido a todos los profesores que cooperaran y administraran el cuestionario.

Sin embargo, el decano no debió de haber tenido demasiada influencia porque yo nunca recibí los formularios del departamento de lectura.

Ahora, después de revisar las encuestas por última vez, he llegado a encariñarme con el estudiante que escribió:

«Personalmente creo que esta encuesta es una BURLA.»

Conclusión

Muchos son los investigadores que reclaman una retórica exigente, innovadora y expresiva en la investigación en educación y en ciencias humanas. Atkinson (1990) señala que «con demasiada frecuencia el texto etnográfico parece tratar a su propio lenguaje como si fuese un medio transparente». Tan descuidada simplificación del proceso de comunicación presenta un claro peligro para los etnógrafos, cuyos textos, según la opinión de Atkinson, deben ser más autoconscientes (pág. 178).

He intentado en este capítulo mostrar que las estrategias narrativas, especialmente las que hoy utilizan los nuevos periodistas, pueden servir como modelo para la redacción de los informes de caso. La narrativa tiene el atractivo del interés y la identificación y además ofrece permanentemente la posibilidad de ampliar el acceso a la investigación educativa, y quizá también su influencia.

Los que consideran que las estrategias de escritura expresiva son decorosas deben recordar que, según Jacques Barzun (1971), un escritor «posee medios y maneja fuerzas que el espectador da por sentadas»; cuando un escritor habla de su oficio, quiere decir «bien literalmente, que tiene oficio» (pág. 65). Y los científicos sociales también necesitan

«tener oficio» en el sentido en que Barzun usa esta expresión. Usando la fotografía como una metáfora de la escritura, el antropólogo Renato Rosaldo (1987) argumenta que tal artimaña es una parte inevitable y hasta natural de todo acto creativo:

«Es como si uno se imaginara que las fotografías mostraran la verdad real y desnuda y no se diera cuenta de cómo fueron construidas. Después de todo, las imágenes de la fotografía fueron enmarcadas, tomadas desde determinados ángulos, captadas a cierta distancia, presentadas con diferentes profundidades de campo» (pág. 3).

Del mismo modo, es *intencionalmente* como la narrativa de caso se convierte en algo diferente de un simple registro de experiencias; se convierte en un producto del estudio del caso. Y a través de la destreza artística con que produce su narrativa de caso, el científico social se convierte en algo más que un narrador objetivo de experiencias: se convierte en un filtro narrativo a través del cual se modela la experiencia y se le da sentido.

Referencias

Agar, M. (1990) «Test and fieldwork: Exploring the excluded middle», *Journal of Contemporary Ethnography, 19*(1), págs. 73-88.

Anderson, C. (1987) *Style as argument: Contemporary American nonfiction*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Atkinson, P. (1990) *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*, Londres: Routledge & Kegan Paul.

Barzun, J. (1971) *On writing, editing, and publishing*, Chicago: University of Chicago Press.

Bazerman, C. (1984) «Modern evolution of the experimental report in physics: Spectroscopic articles in Physical Review, 1893-1980», *Social Studies of Science*, 14, Beverly Hills: Sage.

(1987) «Codifying the social scientific style: The APA Publication Manual as a behaviorist rhetoric», en J. Nelson, A. Megill y D. McCloskey, eds., *The rhetoric of the human sciences: Language and argument in scholarship and public affairs* (págs. 125-44), Madison: University of Wisconsin Press.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990) «Stories of experience

and narrative inquiry», *Educational Researcher, 19*(5), págs. 2-14.
Egan, K. (1989) *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, Chicago: University of Chicago Press.
Gee, J. P. (1985) «The narrativization of experience in the oral style», *Journal of Education, 167*(1), págs. 9-35.
(1989) «Two styles of narrative construction and their linguistic and educational implications», *Journal of Education, 171*(1), págs. 97-115.
Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles in practice*, Londres: Tavistock.
Hollowell, J. (1977) *Fact and fiction: The new journalism and the nonfiction novel*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
Krieger, S. (1984) «Fiction and social science», *Studies in Symbolic Interactionism, 5*, págs. 269-87.
Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills: Sage.
Mulkay, M. (1985) *The word and the world: Explorations in the form of sociological analysis*, Londres: George Allen & Unwin.
Rosaldo, R. (1987) «Where objectivity lies: The rhetoric of anthropology», en J. Nelson, A. Megill y D. McCloskey, eds., *The rhetoric of the human sciences: Language and argument in scholarship and public affairs* (págs. 87-110), Madison: University of Wisconsin Press.
Sommer, R. (1975) «New journalism and new sociology compared», en M. Fishwick, ed., *New journalism* (págs. 241-9), Bowling Green, OH: Bowling Green University Popular Press.
Stake, R. E. (1978) «The case study method in social inquiry», *Educational Researcher, 7*, págs. 6-8.
Van Maanen, J. (1988) *Tales of the field: On writing ethnography*, Chicago: University of Chicago Press.
Wolf, D. (1985) «Ways of telling: Text repertoires in elementary school children», *Journal of Education, 167*(1), págs. 71-88.
Wolfe, T. (1973) *The new journalism*, Nueva York: Harper & Row.
Zeller, N. (1987) *A rhetoric for naturalistic inquiry*. Disertación de doctorado inédita, Indiana University, Bloomington.
(junio de 1990) *A rhetoric for naturalistic inquiry: Writing the case report*. Trabajo presentado en la University of Iowa Project on the Rhetoric of Inquiry (POROI) Conference on Narrative in the Human Sciences, Iowa City.
(abril de 1991) *A new use for new journalism: Writing the case report*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 334 257.)

(enero de 1993) *The transformational power of narrative.* Trabajo presentado en la Sixth Annual Qualitative Research in Education Conference, Athens, GA.

Sobre los colaboradores

KIERAN EGAN es profesor de educación en la Simon Fraser University, British Columbia, Canadá. Ha publicado, entre otras obras: *Primary understanding: Education in early childhood*; *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15*; *Teaching as story telling*; *Imagination in teaching and learning*.

IVOR GOODSON es profesor en la University of Western Ontario y la Frederica Warner. Consultor visitante en la Graduate School of Education and Human Development de la University of Rochester. En la Western, es docente en Graduate Studies, Education, Sociology y en el Centre for Theory and Criticism. Es autor de numerosos libros sobre curriculum y estudios biográficos. Entre esas obras podemos mencionar: *School subjects and curriculum change*; *The making of curriculum biography*; *Identity and schooling* (con Rob Walker) y *Studying teachers' lives*. Es editor fundador y editor para América del Norte de *The Journal of Education Policy* y editor nacional de *Qualitative Studies in Education*.

ROBERT J. GRAHAM es profesor asociado del Department of Curriculum: Humanities and Social Sciences, Faculty of Education, University of Manitoba, Winnipeg, Canadá. Es autor de *Reading and writing the self: Autobiography in education and the curriculum*, publicado por Teachers College Press. Ha publicado trabajos en las áreas de lengua y enfoques narrativos de la enseñanza en *English Quarterly, Canadian Journal of Education, Journal of Aesthetic Education, Journal of Curriculum Studies, Teaching and Learning*, y en el *Journal of Educational Thought*. Actualmente dirige una serie de estudios de caso sobre la índole e importancia del mito personal en las historias de vida y las carreras profesionales de maestros experimentados.

SIGRUN GUDMUNDSDOTTIR es profesora asociada en el Pedagogical Institute de la University of Trondheim. Su trabajo más reciente apareció en el número de 1994 del *Zeitschrift für Pädagogic*, importante revista alemana de educación.

SOPHIE HAROUTUNIAN-GORDON es profesora asociada y directora de la maestría en ciencias dentro del programa de educación de la Northwestern University. Es autora de *Turning the soul: Teaching through conversation in the high school* (University of Chicago Press, 1991); *Equilibrium in the balance: A study of psychological explanation* (Springer-Verlag, 1983); y coeditora, con Philip Jackson, de *From Socrates to software: The teacher as text and the text as teacher* (National Society for the Study of Education, anuario nº 88, 1989). Actualmente investiga en el tema: conversaciones acerca del significado de los textos aplicados a la enseñanza de la matemática y las ciencias.

MICHAEL HUBERMAN es profesor visitante de la Harvard Graduate School of Education y Senior Research Associate en la Network, Inc. Desde 1971 se ha interesado por el estudio del ciclo de vida. Publicó en ese año *Adult development and adult change*. Es autor de varios libros y de numerosos capítulos y artículos, el más reciente es *The lives of teachers*, traducción inglesa de *La vie des enseignants*.

PHILIP W. JACKSON es el David Lee Shillinglaw Distinguished Service Professor en el Department of Education and Psychology de la University of Chicago. Es autor de *Life in classrooms* [La vida en las aulas], *The practice of teaching* y *Untaught lessons*; es coautor (con J. W. Getzels) de *Creativity and intelligence*. Su trabajo más reciente en colaboración (con Robert E. Boostrom y David T. Hansen) es *The moral life of schools*.

HUNTER MCEWAN es profesor asociado de educación en la University of Hawai en Manoa. Participó activamente en el desarrollo y la implementación de un reciente programa de educación con base de trabajo de campo, que pone el énfasis sobre los maestros como investigadores. Publicó artículos en *Educational Theory, Studies in Philosophy and Education,* y en *American Educational Research Journal.*

JOHN OTUS es profesor en el English Department de la West Linn High School. La historia de John que aparece en este libro fue redactada durante su participación en un curso de «Narrativa y voz» en el Lewis and Clark College.

VIVIAN GUSSIN PALEY forma maestras jardineras en las Laboratory Schools de la University of Chicago. En su trabajo, la narración y la representación de historias constituyen el núcleo fundamental del curriculum. Es autora de numerosos libros; entre otros, *You*

can't say you can't play y *The boy who would be a helicopter*. La Sra. Paley es becaria MacArthur 1989.

SHIRLEY PENDLEBURY es profesora senior en el departamento de educación de la Universidad Witwatersrand, Johannesburgo, Sudáfrica, donde dicta cursos de filosofía de la educación, curriculum y educación docente. Se desempeñó como coordinadora de un grupo de investigación para la formación docente dentro de la Iniciativa de Política Educativa Nacional, que fue responsable de analizar las opciones de política educativa para la educación democrática en la nueva Sudáfrica. Ha publicado artículos en revistas como *Educational Theory, Studies in Philosophy and Education*, y en *The Journal of Curriculum Studies.*

BRIAN SUTTON-SMITH es Profesor Emérito de la University of Pennsylvania en Filadelfia y se desempeñó anteriormente como profesor en el Teachers College, Columbia University of New York, y en la Bowling Green State University en Ohio, en los departamentos de psicología, educación y folklore. Es autor y editor de 30 libros y 300 artículos en las áreas de juego infantil, narrativa, filmes y desarrollo social. Recibió dos Festschrifts de sus colegas por su investigación en el campo del juego.

HOAN TAN TRAN estudia en la maestría en artes pedagógicas del Lewis and Clark College y es profesor de arte en una escuela privada en Portland. La contribución de Huan en este libro se basa en su participación en un curso de «Desarrollo moral, ética y educación», en el Lewis and Clark College.

ROB WALKER es profesor de educación en la Deakin University, Australia. Actualmente se dedica a la investigación en evaluación de los programas educativos contra la drogadicción, la educación ambiental y el impacto de las tecnologías de la información en la educación. Es autor de tres libros de texto muy utilizados: *A guide to classroom observation*, con Clem Adelman y Janine Wiedel; *Changing the curriculum*, con Barry MacDonald; y *Doing research*. Actualmente escribe un libro con Michael Schratz, titulado *Doing research as social change.*

CAROL WITHERELL es profesora asociada en educación en el Lewis and Clark College en Portland, Oregon. Es coeditora, con Nel Noddings, de *Stories lives tell narrative and dialogue in education*, y es editora de un número especial de *The Journal of Moral Education* sobre «Narrative and the moral realm: Tales of caring and justice».

NANCY ZELLER es profesora asociada del Department of Foundations and Research en la School of Education de la East Carolina University. Entre sus intereses en investigación se cuentan la retórica de la investigación en ciencias humanas, la metodología de investigación cualitativa, y la política para la educación superior. Su artículo de investigación cualitativa sobre la escritura se publicó en un número especial dedicado a la narrativa del *International Journal of Qualitative Studies in Education.* Ha escrito también sobre educación a distancia en la *Review of Higher Education.*